

ADOLESCENCE ET ENVIRONNEMENT IMMEDIAT:
ÉTUDE DE LA RELATION
ENTRE LES RÔLES ET LES ACTIVITES

par Ginette Hébert

Mémoire présenté à l'Université du Québec
à Trois-Rivières comme exigence partielle
de la Maîtrise ès arts (Psychologie)

Trois-Rivières, Québec, 1978

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

La présente étude s'insère dans la perspective écologique de Bronfenbrenner (1977) qui replace le développement dans le cadre des relations existant entre l'individu en croissance et les environnements immédiats dans lesquels il vit. Plus spécifiquement, elle étudie les relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles effectifs dans les environnements immédiats dans lesquels il vit. Ces relations sont étudiées à l'intérieur d'un choix d'activités proposées par l'expérimentateur.

Le moyen utilisé pour la cueillette des données est un instrument de mesure élaboré par l'auteur, à partir d'une adaptation originale de la grille de G. A. Kelly (1955) qui mesure les "construits personnels". Cet instrument contient deux axes (Personnes X Activités), dont les éléments sont combinés de la façon suivante. Dans un premier temps, le sujet établit un ordre de préférence relatif à chacune des (15) personnes qui forment le premier axe: ces personnes sont choisies parmi celles qui jouent des rôles effectifs soit dans la famille, à l'école ou dans le groupe des pairs. Dans un deuxième temps, le sujet s' imagine en situation à l'intérieur d'une activité proposée (A') et réétablit un nouvel ordre de préférence vis-à-vis les personnes du premier axe: le nombre d'activités proposées est de sept.

L'instrument ainsi élaboré est appliqué à des groupes naturels d'adolescents en milieu scolaire, à l'intérieur desquels les variables âge, sexe et niveau scolaire sont contrôlées.

Les résultats de l'étude mettent en évidence: (1) la présence de différences significatives entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand

on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées; (2) la présence de différences significatives en relation avec le sexe des sujets; (3) l'absence de différences significatives en relation avec le niveau scolaire et l'âge des sujets.

Ces résultats sont interprétés à partir de l'importance des variables environnementales et démographiques dans la régulation des comportements de l'adolescent vis-à-vis les personnes importantes dans sa vie. Plus spécifiquement, l'auteur montre que: (1) l'adolescent est capable de s'adapter aux impératifs et besoins mis en évidence par les activités vécues à l'intérieur des environnements, et ce faisant, de choisir les personnes qui lui sont plus appropriées; (2) les rôles féminins et masculins endossés par la culture nord-américaine retentissent sur le comportement de l'adolescent vis-à-vis les personnes importantes: le garçon étant davantage centré sur l'activité proposé et la fille, sur la personne. Quant à l'absence de différences significatives en relation avec le niveau scolaire et l'âge des sujets, elle est interprétée à partir des limites de la population choisie.

Maurice Parent
(Signature)

CURRICULUM STUDIORUM

Ginette Hébert est née à St-Félicien Lac St-Jean, le 5 février 1951. Elle a obtenu un Bacc. Spéc. d'Ens. Sec. de l'Université du Québec à Chicoutimi en 1973, et un Bacc. Spéc. en Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1977.

RECONNAISSANCE

Ce mémoire a été préparé sous la direction de Maurice Parent, Ph.D., professeur au Département de Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous lui devons une assistance bienveillante et des conseils judicieux tout au long de notre cheminement.

L'assistance méthodologique de Jacques Baillargeon, Ph.D., de même que la collaboration de Mademoiselle Nicole Veillette de l'Ecole Polyvalente Ste-Ursule nous ont permis de mener à terme la démarche empirique de cette étude.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	
I.- CADRE THEORIQUE	1
1. Définition des termes et but de l'étude	1
2. Relevé de la littérature	6
A. Etudes centrées sur l'environnement	7
B. Etudes centrées sur l'indi- vidu-en-situation	17
3. Enoncé du problème	32
II.- DEMARCHE EMPIRIQUE	38
1. Description générale	38
2. Pré-expérimentation: préparation de l'instrument de mesure	40
3. Expérimentation	49
III.- PRESENTATION DES RESULTATS	58
IV.- INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	79
CONCLUSION	89
BIBLIOGRAPHIE	94
APPENDICES:	
1. L'INSTRUMENT DE MESURE	97
2. CORRELATIONS MOYENNES ET ECARTS-TYPES	101
3. SCORES CORRIGES EN FONCTION DE L'AGE DES SUJETS	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
I. Nombre de sujets en relation avec le niveau scolaire et le sexe	52
II. Moyennes d'âge en mois au 30 mai 1978 et sigmas en mois	53
III. Corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités, et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées, pour l'ensemble des sujets . . .	60
IV. Nombre modifié de sujets en relation avec le sexe et le niveau scolaire	61
V. Moyennes d'âge en mois et sigmas en mois du groupe modifié	61
VI. Corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités, et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de 7 activités proposées, pour le groupe modifié	63
VII. Analyse de la variance à deux facteurs, à l'intérieur de laquelle les sources de variation considérées sont le sexe (S) et le niveau scolaire (E)	66
VIII. Analyse de la variance à trois facteurs, à l'intérieur de laquelle les sources de variation considérées sont le sexe (S), le niveau scolaire (E) et l'activité présentée (A')	68
IX. Analyse de la covariance (covariable: âge)	78

LISTE DES FIGURES

Figures		pages
Fig. 1.	Les coordonnées de l'instrument de mesure	40
Fig. 2.	Corrélations obtenues en relation avec le sexe et l'activité présentée	70
Fig. 3.	Corrélations obtenues dans les activités de divertissement, en relation avec le sexe (S) et le niveau scolaire (E) des sujets	72
Fig. 4	Corrélations obtenues dans les activités centrées sur la personne, en relation avec le Sexe (S) et le niveau scolaire (E) des sujets	76

INTRODUCTION

L'intérêt porté aux relations vécues entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles importants dans sa vie n'est pas récent. Historiquement, cette réalité a toujours été considérée comme une condition sine qua non du développement de la personnalité. C'est pourquoi la psychologie développementale a traité le sujet avec beaucoup d'insistance; elle en a fait pour ainsi dire le coeur de ses préoccupations. Qu'il suffise ici de rappeler les nombreuses études reliées à l'identification aux parents et aux figures d'autorité, au groupe des pairs et à la "gang".

Fort de son enracinement dans la psychologie développementale, la pédagogie n'a pas non plus échappé à cette préoccupation. De W. James à A.S. Neil, à travers les temps et les contretemps de l'évolution de cette discipline, l'apprentissage a constamment été relié à la qualité des relations vécues dans les milieux de vie de l'étudiant. Tant du côté des autorités civiles et gouvernementales que des autorités scientifiques et universitaires, nombre de rapports ont été publiés, de projets élaborés et mis en place, d'argent versés, afin de réaliser ce rêve ou cette utopie de l'école milieu de vie.

Par contre, malgré les efforts multiples et diversifiés dans le domaine, tant du côté de la psychologie

fondamentale que de celui de la psychologie appliquée, il y a tout un champ de connaissances qui nous échappe. Traditionnellement, les études se sont surtout intéressées aux relations que l'adolescent établit avec les personnes importantes dans sa vie en rapport avec sa dynamique de personnalité ou avec sa qualité d'adaptation et d'engagement effectif à différents plans dans un ou plusieurs milieux déterminés. Ce faisant, on a cherché à mieux comprendre ces relations en les confrontant à toute une variété de critères extérieurs. Rarement, on a observé les relations que l'adolescent établit avec les personnes importantes dans sa vie, chez les mêmes sujets, à l'intérieur des différents environnements dans lesquels elles évoluent. Pourtant, ce type d'investigation est tout aussi nécessaire que le premier: l'individu, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, ne vit pas dans un seul environnement à la fois. Et de même, qu'on peut le connaître en le comparant à des individus différents ou en faisant varier les caractéristiques d'un environnement particulier, de même aussi, on peut le connaître en utilisant comme critère de comparaison, les différents environnements dans lesquels il vit.

Or, c'est précisément dans cette dernière visée que s'insère notre recherche. Nous voulons étudier les relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles importants dans sa vie, en utilisant comme critère de comparaison, différents types de situations à l'intérieur desquelles les personnes sont rencontrées. Sur le plan théorique, nous

voulons vérifier empiriquement la perspective écologique développementale de Bronfenbrenner¹, qui affirme la nécessité de replacer l'étude du comportement humain à l'intérieur du contexte environnemental qui l'encadre et le qualifie.

Pour ce faire, une démarche s'impose à un double plan: sur le plan théorique, il est nécessaire de préciser l'encadrement conceptuel et théorique qui sert de point d'ancrage au problème étudié; sur le plan empirique, il est nécessaire de s'assurer que l'opérationnalisation du problème et l'analyse des données recueillies au cours de l'expérimentation répondent aux exigences de la démarche scientifique.

C'est dans un souci de concrétiser ces exigences, que la présente démarche s'articule autour de quatre chapitres. Le premier a pour objectif d'identifier et de préciser le cadre théorique de l'étude: il contient la définition des termes utilisés et le but de l'étude, un relevé de la littérature existant dans le domaine et l'énoncé du problème. Le deuxième vise à la fois l'élaboration d'un instrument de mesure susceptible de nous faire avancer dans la compréhension du problème, et l'application de cet instrument à des groupes naturels distincts, en vue d'apporter une réponse au problème et de contribuer à la validation de l'instrument. Le troisième

1 U. Bronfenbrenner, Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood, dans Child Development, vol. 45, 1974, p. 1-5; Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

comporte l'analyse et la présentation des données recueillies au cours de l'expérimentation. Enfin, les résultats sont interprétés et discutés à l'intérieur d'un quatrième chapitre. En conclusion, la portée et les limites de l'étude seront dégagées par rapport au cadre conceptuel et théorique duquel elle émerge et vis-à-vis duquel elle veut apporter une contribution.

CHAPITRE PREMIER

CADRE THEORIQUE

1. Définition des termes et but de l'étude.

Notre étude s'enracine dans la perspective écologique du développement humain proposée par Bronfenbrenner (1977)¹. Selon cette approche, l'homme est conçu comme vivant dans un arrangement de sous-systèmes qui, du plus immédiat (microsystème) au plus éloigné (macrosystème), s'imbriquent les uns dans les autres, pour constituer un système global qu'il convient d'appeler environnement écologique.

L'homme écologique est en interaction avec quatre couches environnementales ou sous-systèmes.

Le premier, microsystème, est défini comme étant le complexe de relations entre l'individu en croissance et les environnements immédiats (immediate settings) dans lesquels il vit. A titre d'exemples d'environnements immédiats, notons ici la maison, la classe, le terrain de tennis, etc. Ces environnements sont analysables en termes de lieu, de temps, de structures physiques, d'activités, de participants et de rôles.

¹ U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

Le deuxième, mésosystème, est défini à partir des interactions existant entre les différents environnements immédiats (immediate settings) habités par l'individu. Il est pour ainsi dire un système de microsystèmes. Le système d'interactions réciproques existant entre la famille, l'école et le groupe des pairs dans la vie d'un adolescent est une façon d'illustrer le mésosystème.

Le troisième, exosystème, est l'extension du mésosystème. Il comprend les autres structures sociales spécifiques, formelles ou informelles, qui contraignent, orientent et qualifient jusqu'à un certain point les microsystèmes. Ainsi en est-il par exemple, des institutions, mass média, agences gouvernementales et services divers qui opèrent au niveau local.

Le quatrième, macrosystème, réfère plutôt aux prototypes généraux d'une culture ou d'une sous-culture donnée qui se manifestent dans des lois, des règles de conduite, des idéologies, etc. Le macrosystème comprend les politiques sur les plans légal, éducationnel, social et économique, qui à leur tour orientent et qualifient la vie de tous les autres systèmes.

Cette typologie est elle-même réductible à deux concepts clés, qui ont servi de charpente à la présente étude et de point d'ancrage aux concepts qu'elle a suscités: le

premier, "immediate setting" a été traduit dans le présent texte par environnement immédiat; le second, "supporting and surrounding layer" a été traduit par environnement stable.

Le concept d'environnement immédiat fait référence à un lieu aux caractéristiques physiques particulières, dans lequel les participants vivent des activités spécifiques et des rôles particuliers (parents, fille ou fils, élève, professeur, etc.) pour des périodes de temps déterminées. D'après Bronfenbrenner (1974)², les différents aspects de ce concept sont regroupables en trois parties: 1) le lieu, la configuration physique de l'espace et le matériel; 2) les personnes dans les différents rôles qu'elles jouent vis-à-vis l'individu observé; 3) la nature et la signification sociale des activités dans lesquelles les personnes sont engagées les unes avec les autres et avec le ou les individus observés.

Le concept d'environnement stable fait référence à toutes les autres couches environnementales qui contraignent, orientent et qualifient jusqu'à un certain point, les éléments des environnements immédiats. Les structures appartenant au mésosystème, à l'exosystème et au macrosystème résument et concrétisent le concept d'environnement stable.

² U. Bronfenbrenner, Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood, dans Child Development, vol. 45, 1974, p.1-5.

C'est dans ce contexte, que Bronfenbrenner (1977)³ inscrit le postulat écologique fondamental suivant: il y a tout au cours de la vie, une accommodation progressive et mutuelle entre l'individu en croissance et les environnements immédiats dans lesquels il vit. Ce processus est lui-même affecté aussi bien par les relations qui se vivent à l'intérieur et entre les différents environnements immédiats, que par les contextes plus larges dans lesquels ces derniers évoluent.

Comprendre l'écologie du développement humain suppose donc le développement d'études empiriques qui cherchent à approfondir la connaissance de ce mécanisme d'accommodation entre l'individu en croissance et l'environnement dans les différentes couches habitées par l'individu.

Replacée dans ce contexte, la présente étude se propose de faire une première vérification empirique du concept d'"environnement immédiat" tel que défini par Bronfenbrenner, via l'étude des relations entre l'individu en croissance et les personnes qui y jouent des rôles importants. Sur un plan typologique, elle se situe donc dans un effort de compréhension du microsystème, dans la mesure où son objet d'étude est

³ U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

centré sur la couche environnementale la plus proche de l'individu.

Malgré qu'elle prétend à une certaine originalité, cette étude n'est quand même pas unique ou isolée par rapport à la pratique courante dans la recherche en psychologie. Depuis quelques dizaines d'années en effet, on assiste à une remise en question massive de cette volonté d'expliquer le comportement par la seule dynamique interne du sujet. Et si, dans un premier temps, cette remise en question a provoqué prioritairement un intérêt sur l'environnement socio-démographique des populations étudiées, de plus en plus, on s'intéresse aux variables relatives aux milieux de vie naturels qui enveloppent et circonscrivent le vécu individuel et collectif. Ce faisant, on a effectué un double pas dans la recherche en psychologie. D'une part, on est passé d'un postulat qui affirmait la détermination intra-psychique des comportements à un postulat qui en affirme la détermination multiple. D'autre part, on est passé d'une conception plutôt statique de l'environnement à une conception de plus en plus différenciée et dynamique, qui s'intéresse non plus seulement à l'environnement physique et socio-démographique, mais aussi à l'environnement social et affectif.

Or, dans la mesure où cette façon de voir l'étude du comportement est relativement récente, elle a engendré nombre

d'intuitions, de concepts et de théories qui demandent à être validés par autant de démarches empiriques. Et c'est précisément dans ce cadre que s'insère la présente recherche. En même temps qu'elle s'intéresse à un domaine spécifique de la psychologie développementale: celui des relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles importants dans sa vie, elle veut vérifier empiriquement le cadre conceptuel de Bronfenbrenner (1977)⁴, qui s'enracine dans ce postulat d'interdépendance entre individu et environnement. Et comme, pour parvenir à cette fin, nous avons dû élaborer et mettre en place un instrument de mesure, un deuxième but se greffe au premier: la validation de cet instrument.

2. Relevé de la littérature.

Comment s'articulent les relations entre l'individu en croissance et les environnements immédiats dans lesquels il vit? Cette question est tout aussi vaste que problématique. A sa façon, elle relance le débat désormais classique de l'individu versus environnement. Aussi, les réponses apportées sont à la fois nombreuses et diversifiées, quant à leurs points de vue, méthodes et insistances. De prime abord,

⁴ U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

elles nous laissent devant une mosaïque complexe et à peu près inextricable, qui reflète justement l'étendue et la complexité de la question.

Par contre, un regard plus approfondi sur le contenu de ces études nous révèle qu'elles sont centrées sur deux points de vue distincts. Le premier point de vue privilégie un regard sur l'environnement comme tel, dans un ou plusieurs aspects, et partant de là, cherche à investiguer les effets sur les habitants. Le deuxième met l'accent sur l'individu dans sa façon plus personnelle d'entrer en interaction avec l'environnement: nous parlerons ici d'individu-en-situation pour synthétiser ce point de vue.

A) Etudes centrées sur l'environnement.-

Jusqu'à ce jour, l'insistance portée sur l'environnement a conduit à deux groupes d'études selon qu'elles sont centrées exclusivement sur les propriétés descriptives de l'environnement dans leur relation avec la vie des habitants, ou qu'elles s'intéressent aux environnements comme phénomènes naturels aux composantes à la fois physiques et comportementales. Consciente du fait que ces catégories sont arbitraires et qu'elles contiennent des recoupements, nous les avons adoptées comme indices de classification, question de simplifier notre réflexion.

- i) L'environnement étudié à partir de ses propriétés descriptives.-

Un peu à la manière des psychologues de la personnalité, les chercheurs environnementalistes ont accordé beaucoup d'importance à analyser l'environnement dans ses différents traits, depuis la fin des années '50.

Moos (1973)⁵ classifie ces traits en cinq catégories principales qui illustrent bien la variété des dimensions, toutes pertinentes, pour une meilleure compréhension des relations individu-environnement. Les dimensions ainsi mises en évidence sont les suivantes: 1) les dimensions écologiques qui incluent à la fois les variables géographiques, météorologiques et architecturales; 2) la structure organisationnelle; 3) les caractéristiques personnelles et comportementales des membres; 4) les caractéristiques psychosociales (ex.: patterns de rôles) et le climat organisationnel; 5) le type de renforcement produit par le milieu.

Les questions auxquelles répondent ces recherches sont à la fois nombreuses et limitées. Elles sont nombreuses, dans la mesure où, appliquées à de multiples environnements, tels l'école, l'hôpital, la ville, l'industrie, etc., elles ont permis de les classifier sous différents aspects; ce qui

⁵ R.H. Moos, Conceptualizations of Human Environments, dans American Psychologist, vol. 28, no 8, 1973, p. 652-665.

correspond à une étape importante dans le développement d'un savoir nouveau: "a taxonomic interest in the descriptive properties of places is a pre requisite to substantive research on man-environments relations"⁶. Elles sont limitées, dans la mesure où le type de portrait qui s'en dégage est relativement statique et répond à la seule question de l'existence d'une relation entre les caractéristiques de l'environnement sous différents aspects et les tendances globales qui émergent au niveau de la vie des individus-en-situation.

Pour nous, ce type de réponse est insuffisant: il ignore le problème du comment s'articulent les relations individu-environnement et celui de la susceptibilité plus ou moins grande de l'individu-en-situation à se laisser modeler par l'environnement.

Or, pour avancer dans la compréhension de ce problème, deux conditions nous paraissent nécessaires. La première, bâtir des concepts précis et étanches qui pourraient servir de pont entre l'individu et l'environnement stable qui sert de base à ces études. Ainsi par exemple, pour amorcer une nouvelle connaissance de l'étudiant en interaction avec son milieu, il est nécessaire de rétrécir le concept école dans des

⁶ K.H. Craik, Environmental Psychology, dans Annual Review of Psychology, vol. 24, 1973, p. 404.

concepts regroupant et précisant les sous-unités environnementales qui prêtent des espaces-temps aux interactions diverses entre l'étudiant et son environnement. Cette préoccupation est d'ailleurs à l'origine de l'écologie behaviorale de Barker (1968)⁷, de la typologie écologique de Bronfenbrenner (1977)⁸ et des concepts qui découlent de leurs travaux. La deuxième condition s'enracine dans une critique du point de vue des études concernées par le problème de la conceptualisation de l'environnement. De même en effet que de classifier les variables de la personnalité sous les aspects les plus diversifiés n'a pas permis d'expliquer une très grande proportion de variance dans les comportements critères (Mischel; 1968)⁹, de même aussi un point de vue exclusivement centré sur l'environnement aboutit aux mêmes impasses. Si ce point de vue est essentiel pour arriver à comprendre, prédire et changer le comportement, il n'est pas suffisant. Et, pour sortir de cette impasse, il est nécessaire de sortir de l'exclusivité du point de vue, qu'il soit centré sur l'individu

7 R.G. Barker, Ecological Psychology; Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford, Stanford University Press, 1968, vi-242 p.

8 U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

9 W. Mischel, Personality and Assessment, New York, Wiley, 1968, xii-365 p.

où sur l'environnement, pour se centrer sur l'interaction existant entre l'un et l'autre: "complex human behavior tends to be influenced by many determinants and reflects the almost inseparable and continuous interaction of a host of variables both in the person and in the situation"¹⁰.

ii) L'environnement étudié comme phénomène naturel.-

Sous cette rubrique, nous avons classifié les études qui s'intéressent à l'environnement comme phénomène naturel, aux composantes à la fois environnementales et behaviorales.

Ces études illustrent un double-pas par rapport à celles qui portent sur les propriétés descriptives des environnements. D'une part, elles s'intéressent à l'environnement dans des sous-unités qu'elles considèrent comme inséparables des comportements qui en émergent. D'autre part, sur le plan méthodologique, elles privilégient l'observation naturelle des comportements tels qu'ils se présentent en interaction avec les diverses composantes de l'environnement.

Le principal investigateur de cette approche demeure Roger G. Barker. Collègue de Lewin, Barker a été aussi entraîné dans la tradition gestaltiste. Son champ d'intérêt est cependant différent: il est exclusivement centré sur l'environnement géographique de Koffka. A la différence de

¹⁰ W. Mischel, On the Future of Personality Measurement, dans American Psychologist, vol. 32, no 4, 1977, p. 246.

l'espace vital, cet environnement a une réalité objective "out there": il a des attributs temporels et physiques qui ont une incidence directe sur les comportements vus comme entités non-divisées, tels lire, écrire, marcher, acheter, etc. "...the ecological environment of a person's molar behavior consists of bounded, physical-temporal locales and variegated but stable patterns in the behavior of people en masse"¹¹.

Vue sous un autre angle, cette affirmation suppose que les comportements molaires se présentent dans des espaces-temps bien définis tels la classe A, l'autobus qui va de B à C, le terrain de jeu D, etc. A l'inverse, chacun de ces environnements impose une classe spécifique de comportements molaires, comme étudier, lire, manger, discuter, etc.

C'est pourquoi, le premier objectif de Barker est de décrire les relations entre les propriétés structurales des environnements écologiques et les patterns de comportements extra-individuels (de groupe, en masse) des habitants. Dans cette perspective, l'élément essentiel en même temps que l'unité de base est résumé dans le concept de "behavior setting" qu'il définit de la façon suivante: "A behavior setting is bounded in space and time and has a structure which

¹¹ R.G. Barker et P.V. Gump, Big School, Small School, Stanford, Stanford University Press, 1964, p. 9.

interrelates physical, social, and cultural properties so that it elicits common or regularized forms of behavior"¹².

Par rapport aux autres conceptions de l'environnement, ce concept présente plusieurs avantages distincts. 1) Il inclut à la fois les aspects physiques et temporels de l'environnement, les patterns de comportements qui y émergent et la relation entre l'un et l'autre aspect. 2) Il est d'une grandeur intermédiaire: sans se limiter au comportement individuel, il nous sort du vaste contexte que fournit un environnement plus large, tel l'hôpital, l'école, l'usine, etc. En conséquence, il peut servir de pont entre le comportement d'un individu et les attributs de l'environnement stable. 3) Le concept replace les relations individu-environnement dans un cadre à dimensions multiples.

Les recherches empiriques à partir de ce concept illustrent d'ailleurs ces avantages. Ainsi par exemple, l'observation de tous les "behavior settings" d'une petite ville du Midwest américain par Barker et ses associés (1963-64)¹³ demeure une illustration magistrale du paradigme, tant sur le plan de la méthode utilisée (observation naturelle) que du contenu qui s'en dégage. Les patterns de comportements

¹² W.H. Ittelson, H.M. Prohansky, L.G. Rivlin et al., An Introduction to Environmental Psychology, New-York, Holt, Rinehart et Winston, 1974, p. 70.

¹³ R.G. Barker, Ecological Psychology; Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford, Stanford University Press, 1968, vi-242 p.

extra-individuels des membres de la communauté sont replacés dans les espaces-temps délimités qui les appellent et les circonscrivent; ce qui nous donne un portrait éco-behavioral (environnement et comportements) des habitants de la ville.

Plus récemment, Price et Blashfield (1975)¹⁴ ont développé une classification empirique de ces unités éco-behaviorales dégagées par Barker et ses associés. Chacun des 445 "behavior settings" de la petite ville a été examiné par rapport à une liste de 43 variables descriptives. Par une méthode statistique d'analyse de grappes (cluster analysis), on a dégagé 12 types de "behavior settings" qui reflètent des caractéristiques telles les patterns d'action prédominants dans le "setting", l'âge, le sexe, le statut ou le nombre de membres, la fréquence et la durée des rencontres, etc.

Partant du même modèle, d'autres recherches se sont centrées davantage sur un aspect de l'environnement géographique en relation avec les comportements plus typiques qui en émergent. Sur le plan de la méthode, ces études s'approchent de celles qui s'intéressent aux propriétés descriptives des environnements. Sur le plan du contenu cependant, elles s'enracinent dans cette préoccupation de connaître comment les habitants "en masse" utilisent les environnements (au sens de

14 R.H. Price et R.K. Blashfield, Explorations in the Taxonomy of Behavior Settings: Analysis of Dimensions and Classification of Settings, dans American Journal of Community Psychology, vol. 3, no 4, 1975, p. 335-351.

behavior settings) dans lesquels ils vivent. A titre d'exemples, notons ici les recherches de Barker et Gump (1964)¹⁵, Wicker (1968)¹⁶, Baird (1969)¹⁷, mettant en évidence l'influence de la grandeur d'une école telle qu'évaluée par le nombre d'élèves qu'elle contient, sur la variété de programmes, d'activités extra-cours et la participation des étudiants; les études sur l'écologie de la classe, mettant en évidence les conditions physiques par rapport au comportement désordonné (Stebbins: 1973)¹⁸, la grandeur de la classe et l'arrangement des sièges par rapport à la participation (Sommer, 1967¹⁹; Becker, Sommer, et al., 1973²⁰),

De toutes ces études centrées sur la structure environnementale en relation plus ou moins directe avec la vie

15 R.G. Barker et P.V. Gump, op. cit., 250 p.

16 A.W. Wicker, Undermanning, Performances, and Students' Subjective Experiences in Behavior Settings of Large and Small High Schools, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 10, no 3, 1968, p. 255-261.

17 L.L. Baird, Big School Small School: A Critical Examination of the Hypothesis, dans Journal of Educational Psychology, vol. 60, no 4, 1969, p. 253-260.

18 R.A. Stebbins, Physical Context Influences on Behavior: The Case of Classroom Disorderliness, dans Environment and Behavior, vol. 5, no 3, 1973, p. 291-314.

19 R. Sommer, Classroom Ecology, dans The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 3, no 4, 1967, p. 489-503.

20 F.D. Becker, R. Sommer, J. Bee, et al., College Classroom Ecology, dans Sociometry, vol. 36, no 4, 1973, p. 514-525.

des habitants, nous apprenons beaucoup sur l'homme collectif: sa façon de réagir et d'utiliser les environnements, ses comportements typiques et les autres comportements et affects qu'il risque d'expérier de façon générale. Et, cette connaissance est nécessaire si l'on veut arriver à transformer et à adapter les environnements, afin qu'ils servent la survie et le développement de la collectivité à tous plans. L'homme est un être écologique; son développement a besoin d'être replacé dans le cadre du système de relations qu'il établit avec l'environnement.

Par contre, les connaissances empiriques sur l'environnement sont aussi applicables à notre connaissance de l'homme individuel car le développement collectif passe aussi par le développement individuel. Or, aucune évidence scientifique ne nous permet de confondre les deux réalités. C'est pourquoi, un autre type de connaissance s'impose, si nous voulons compléter et approfondir notre connaissance de l'homme. Il est nécessaire de poser notre regard sur l'individu, dans sa façon personnelle de réagir et de modeler ses comportements à partir des caractéristiques et exigences des différents environnements dans lesquels il vit.

B) Etudes centrées sur l'individu-en-situation.-

Les études centrées sur l'individu-en-situation s'intéressent justement à l'homme individuel, dans sa façon d'établir des relations avec l'environnement. Plus spécifiquement, elles replacent le comportement individuel dans le cadre de la situation de laquelle il émerge.

Ces études ne sont cependant pas phénomène récent, tel que nous le prétendons si souvent. Bem et Allen (1974)²¹ dans leur revue de littérature rapportent des études empiriques de la frontière des années '30, qui déjà mettaient en question la possibilité d'étudier le comportement de l'individu sans référence avec la situation dans laquelle il se présente (Hartshorne & Mai, 1928, 1929; Hartshorne, May & Shuttleworth, 1930; Newcomb, 1929; Dudycha, 1936). Sur un plan plus théorique, les mêmes auteurs rapportent la conclusion d'une revue de littérature menée par Lehmann et Witty (1934), qui remet en question l'existence de "traits généraux" de la personnalité:

over and over, a battery of tests designed to measure traits such persistence, or aggressiveness, or honesty, yields results so unreliable and independable... that one is led to question the actual existence of the general traits²².

²¹ D.J. Bem et A. Allen, On Predicting some of the People some of the Time: The Search for Cross-Situational Consistencies in Behavior, dans Psychological Review, vol. 81, 1974, p. 506-520.

²² Idem, Ibid., p. 507.

Par contre, si au coeur des années '30, de telles études étaient plus ou moins perdues au coeur de la psychologie des traits, elles ont pris des dimensions grandissantes depuis le début des années '50 et de là, ont suscité une nouvelle façon de concevoir l'individu-en-situation et l'environnement dans lequel il vit. Sarason, Smith et Diener (1975)²³ dans une revue de littérature réalisée à partir de Journal of Personality and Social Psychology, Journal of Abnormal and Social Psychology et Journal of Personality nous révèlent que le pourcentage des études incluant à la fois des variables environnementales (situationnelles et démographiques) et individuelles est passé de 5% en 1950 à 14% en 1960 et à 25% en 1970.

Mais, que nous apprennent ces études sur l'individu-en-situation? Quels sont les constats, les questions et les issues qui s'en dégagent, pour une meilleure compréhension du complexe de relations existant entre l'individu-en-situation et l'environnement dans lequel il vit? Les réponses apportées sont à deux plans. Sur un plan plus analytique, ces études traitent d'une quantité phénoménale d'attitudes, de comportements, de traits de personnalité qu'elles enrichissent de l'éclairage apporté par les variables situationnelles et

23 I.G. Sarason, R.E. Smith et E. Diener, Personality Research: Components of Variance Attributable to the Person and the Situation, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 32, 1975, p. 199-204.

démographiques qui modulent leur apparition. Par ailleurs, les objets d'étude spécifiques ainsi touchés n'ont qu'une relation bien indirecte avec la présente recherche. Sur un plan plus théorique, par contre, les études sur l'individu-en-situation dégagent des constats, posent des questions et suggèrent plus ou moins explicitement des issues globales à quiconque s'intéresse au complexe de relations existant entre l'individu-en-situation et l'environnement dans lequel il vit. Elles peuvent donc, sous cet aspect, nous mettre sur la voie de la découverte d'un terrain ferme qui sert de point d'ancrage à la problématique.

C'est pourquoi, parmi les études s'intéressant à l'individu-en-situation dans l'un ou l'autre de ses comportements, attitudes ou traits, nous avons fait notre sélection à partir de celles qui sortent explicitement de la spécificité de leur objet d'étude, pour s'insérer dans la problématique globale de l'interaction entre individu et environnement.

C'est donc partant de ce critère, que nous avons délibérément accordé de l'importance aux études qui s'inscrivent dans la lignée de la publication de Personality and Assessment par Mischel (1968)²⁴. Ces études résument en effet l'essentiel des intuitions, concepts et théories proposés à la recherche s'intéressant à l'individu-en-situation.

²⁴ W. Mischel, Personality and Assessment, New-York, Wiley, 1968, xii-365 p.

La publication de Personality and Assessment par Mischel (1968) a marqué un point tournant dans la remise en question des postulats à la base de la recherche traditionnelle en personnalité. A partir d'une revue extensive de la littérature dans le domaine, Mischel conclut que les faibles corrélations (.20 à .30) qu'on retrouve normalement entre les différents comportements critères et les traits mesurés ne sont pas attribuables aux seules limites méthodologiques. Pour lui, ces résultats reflètent aussi la limite du postulat à la base de ces recherches qui suppose la présence de différences individuelles stables dans la détermination des comportements. Ces recherches oublient que les conditions environnementales jouent un rôle de régulation des comportements. Il affirme donc l'urgence d'inverser ce postulat qui prône la stabilité de l'individu d'une situation à l'autre, et de partir plutôt d'un postulat de spécificité situationnelle, si nous voulons sortir de ce cul-de-sac auquel aboutit la recherche traditionnelle en personnalité: "What a people do cannot be isolated meaningfully from the conditions in which he do it"²⁵.

Une telle prise de position n'a pas manqué de provoquer des réactions vigoureuses. A la suite de Mischel, un véritable débat est né autour de l'articulation des relations

²⁵ W. Mischel, Personality and Assessment, New-York, Wiley, 1968, p. 293.

entre l'individu-en-situation et l'environnement dans lequel il vit. Tour à tour, on a postulé le primat de la personnalité, de l'environnement ou de l'interaction entre l'un et l'autre dans la détermination des comportements. Sans entrer dans les détails de l'argumentation, nous dégagerons ici les différentes issues proposées.

Dans une critique véhémement de Mischel, Alker (1972)²⁶ exprime l'avis que le manque apparent de stabilité des comportements n'est pas un indice de l'influence de la situation; cela est plutôt redevable à la faiblesse des "construits" de la personnalité et des instruments de mesure qui s'en suivent:

The nearsighted misuse of certain standards of measurement validity has obscured this point. Judgments about the worth of "intrapsychic" theories have also been biased in the process²⁷.

Pour cet auteur, les variables de la personnalité peuvent encore expliquer le comportement, même si ce dernier varie d'une situation à l'autre:

Personality variables have status as independent variables interacting with environmental change in spite of Mischel's preoccupation with their status as dependent variables. To be is certainly not to be merely a consequence of manipulated situational change²⁸.

Dans cette perspective, le fait d'être consistant ou non à

26 H.A. Alker, Is Personality Situationally Specific or Intrapsychically Consistent? dans Journal of Personality, vol. 40, 1972, p. 1-16.

27 Idem, Ibid., p. 1.

28 Idem, ibid., p. 14.

travers les situations est déterminé par les antécédents personnels du sujet, qui en font un être plus ou moins normal et adapté. Un sujet normal sera plus apte à adopter des comportements flexibles, organisés à la fois par rapport à des exigences personnelles et à celles de la situation dans laquelle ils sont vécus. A l'opposé, un sujet anormal ou perturbé (disturbed) aura tendance à adopter un comportement plus rigide (purposively disorganized behavior) qui tient moins compte de la subtilité situationnelle.

Dans une réponse à Alker, Bem (1972)²⁹ adopte implicitement la position de Mischel qui veut que l'inconsistance soit la norme et que désormais, ce soit la consistance qui doive être expliquée. Selon lui, une telle façon de voir présente l'avantage de nous centrer non plus seulement sur les traits de personnalité susceptibles de moduler les comportements, mais aussi de dégager des classes pertinentes de réponses et de situations pour lesquelles les comportements pourraient être prédits. Bem est confiant dans le fait que cette stratégie pourrait éventuellement permettre de prédire "(1) certain behaviors (2) across certain situations (3) for certain people"³⁰.

29 D.J. Bem, Constructing Cross-Situational Consistencies in Behavior: Some Thoughts on Alker's Critique of Mischel, dans Journal of Personality, vol. 40, 1972, p. 17-26.

30 Idem., Ibid., p. 24.

La réponse d'Endler (1973)³¹ est d'un autre ordre: elle se fonde sur les évidences empiriques tirées de recherches visant à investiguer les sources de variance au "S-R Inventories of Anxiousness" chez différents types de population. Dans sa réponse, Endler s'intéresse particulièrement à la thèse d'Alker suivant laquelle les populations normale et anormale sont distinctes sur le plan de leur consistance trans-situationnelle. Se basant sur Endler et Hunt (1969), il affirme que les variables personnelles ne sont pas la majeure source de variance même pour les personnalités désorganisées. Pour chacun des groupes de sujets normaux ou anormaux, exception faite des psychotiques, la variance due à l'interaction est plus forte que celle due aux sujets; elle se situe entre 16.86% et 22.09% selon les groupes par rapport à celle due aux sujets qui, elle, se situe entre .93% et 12.13%. Il est à noter, malgré tout, que l'écart entre les pourcentages de variance due aux sujets et à l'interaction diminue quand on passe d'une population normale à une population névrotique; chez les normaux, l'écart moyen est 15.40% par rapport à 9.96% chez les névrotiques. Chez les psychotiques, cependant, les pourcentages sont inversés: on retrouve 18.78% de variance due aux sujets, par rapport à 8.28% pour l'interaction et 5.25%

31 N.S. Endler, The Person versus the Situation - A Pseudo Issue? A Response to Alker, dans Journal of Personality, vol. 41, no 2, 1973, p. 287-303.

pour la situation. Par contre, pour les auteurs, ces données demeurent incertaines, puisque le contact avec la réalité chez ces patients est si faible, qu'on peut douter de leur capacité de discriminer les stimuli. Bref, malgré l'ambiguïté de certains résultats, il semble pour le moins hasardeux de restreindre la problématique de l'interaction entre l'individu-en-situation et son environnement à un corrolaire de la santé ou de la maladie mentale. Se référant à McGuire (1968), Endler conclut plutôt que nous n'avons pas encore isolé les paramètres de base qui nous permettraient de comprendre la complexité de cette problématique.

Toujours dans la même problématique, Campus (1974)³² part d'une intuition analogue à celle d'Alker. Pour elle, la conclusion de Mischel ne vaut que pour un sous-groupe de la population. A l'origine de sa recherche, elle pose donc l'hypothèse que la consistance est en relation positive avec le manque d'anxiété, l'extraversion et le champ d'indépendance. La consistance est ici mesurée par la façon dont le sujet qualifie le type de personnage dans lequel il s'est projeté à chacune des 16 cartes de T.A.T.: pour chacune de ces cartes, le sujet se qualifie par rapport aux 17 besoins de Murray (1938), que l'auteur mesure par 34 adjectifs correspondants. Une

³² N. Campus, Transituational Consistency as a Dimension of Personality, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 29, 1974, p. 593-600.

autre mesure parallèle est utilisée, le "Self Description Questionnaire" de Stein (1963); le résultat global à cet instrument mis en relation avec le score moyen à chacune des 16 images est significatif à au moins .05 pour 10 des 17 corrélations. De plus, une analyse de régression multiple montre que la consistance agit comme effet modérateur pour prédire les scores d'un instrument à l'autre: l'interaction entre les deux types de scores produit des effets significatifs à au moins .05 dans 5 des besoins. Qu'en est-il donc des résultats principaux? D'une part, la distribution des 191 sujets est à peu près normale si on les regroupe par rapport à leur consistance: les scores aux besoins expliquent de 2 à 70% de la variance totale. Ceci confirme l'intuition de base de l'auteur, à savoir que la conclusion de Mischel (1968) ne vaut que pour un sous-groupe de la population. D'autre part, la consistance a une relation non-significative avec le score global aux mesures d'anxiété, d'extraversion et d'indépendance. Par contre, des corrélations partielles sont trouvées entre la consistance et l'anxiété (nég.) et l'extraversion (pos.) ($r_{EC} = .11$ $r_{ECA} = .18$ $p < .05$). Les résultats ont aussi été investigués à travers l'analyse factorielle. Il se dégage une relation positive entre la consistance et les facteurs de contrôle ou de maîtrise sur l'environnement et de conformité ou soumission aux exigences sociales; et une relation négative entre la consistance et l'hostilité ouverte ou retournée vers

l'intérieur. Ces résultats permettent à l'auteur de conclure que: "consistency may have different patterns and functions depending on the structure and dynamics of the individual's personality"³³.

Peut-être serait-il plus fertile alors de partager sans a priori les individus qui sont plus consistants dans les manifestations d'un trait donné, de ceux qui ne le sont pas; c'est ce que démontre la recherche de Bem et Allen³⁴. Partant du postulat suivant que, de même qu'il est nécessaire de classer les situations, il faut aussi classer les individus suivant leur champ phénoménal, les auteurs ont partagé leur population de recherche à partir de la question suivante: "How much do you vary from one situation to another in how friendly and outgoing you are?"³⁵ Les résultats de la recherche montrent que les sujets s'identifiant eux-mêmes comme moins changeants d'une situation à l'autre ont été significativement plus constants à travers les différentes situations présentées comme stimuli que ceux s'identifiant comme plus changeants ($t = 2.80$ $p < .005$ one-tailed test). Ces résultats exemplifient le postulat des auteurs.

33 N. Campus, op. cit., p. 599.

34 D.J. Bem et A. Allen, op. cit., p. 506-520.

35 Idem, Ibid., p. 514.

S'inscrivant toujours dans cette préoccupation de faire évoluer le débat engendré par Mischel (1968), un autre type d'étude s'est donné comme projet de faire le bilan de groupes de recherches qui s'intéressent à la fois à l'individu et à l'environnement dans la détermination des comportements, afin de vérifier de façon la plus systématique qui soit, le type d'évidence qui s'en dégage. Parmi les études de ce genre, celles de Sarason, Smith et Diener (1975)³⁶, et de Bowers (1973)³⁷ demeurent, à notre connaissance, les plus récentes et les plus représentatives.

L'étude de Sarason, Smith et Diener (1975)³⁸ repose sur deux analyses. La première, réalisée à partir des Journal of Personality and Social Psychology et Journal of Personality de l'année 1971, a permis de découvrir la fréquence avec laquelle les différences individuelles mesurées et les variables environnementales prises isolément ou en interaction, induisent des différences significatives dans les recherches en psychologie sociale ou en psychologie de la personnalité. La deuxième, réalisée à partir des Journal of Personality and Social Psychology et Journal of Personality de l'année 1972 et du Journal of Consulting and Clinical Psychology des

³⁶ I.G. Sarason, R.E. Smith et E. Diener, op. cit., p. 199-204.

³⁷ K.S. Bowers, Situationism in Psychology: An Analysis and a Critique, dans Psychological Review, vol. 80, no 5, 1973, p. 307-336.

³⁸ I.G. Sarason, R.E. Smith et E. Diener, op. cit., p. 199-204.

années 1971 et 1972, a permis de découvrir la proportion de variance moyenne expliquée par chacune des sources de variance prise isolément ou en interaction. Les résultats de la première analyse regroupant 53 études et 87 analyses, révèlent des différences significatives dans 65% des variables situationnelles, 31% des différences individuelles et 59.9% des variables dues à l'interaction entre l'une et l'autre. Ces premiers résultats montrent que les variables dues à la situation ou à l'interaction induisent deux fois plus de différences significatives que les différences individuelles. Les résultats de la deuxième analyse sont cependant moins discriminatifs par rapport aux différentes sources de variance. Partant de l'examen de 138 analyses de variance, ces résultats, montrent une faible différence entre la proportion de variance moyenne due à la situation (10.3%), aux différences individuelles (8.7%) et à l'interaction (4.6%) d'une part, et des pourcentages étonnamment bas pour chacune des classes de variables investiguées, d'autre part. Les auteurs interprètent cette performance décevante en partant de deux points de vue. Au point de vue statistique, le seuil de signification de .05 offre peu de garanties pour des interprétations serrées ou des théories puissantes. Au point de vue du contenu, la plupart des études sont centrées sur des phénomènes psychologiques relativement subtiles et des variables à partir desquelles on ne peut espérer une explication d'une proportion massive de

variance. C'est en tenant compte de cette discussion que les auteurs concluent:

...the present survey suggests that though situational variables do indeed account for a slightly higher proportion of variance, their margin of superiority is by no means striking enough for them to be considered prepotent by comparison³⁹.

Si cette analyse demeure la seule qui ait porté spécifiquement sur les études mesurant des différences individuelles versus des influences environnementales (situationnelles et démographiques), d'autres analyses se sont penchées sur l'interaction entre l'individu-en-situation et son environnement, utilisant cette fois la variable "person", qui fait référence à une influence globale de l'individu dans le phénomène étudié, à la différence de la variable "personality" qui elle, est évaluée par des différences individuelles mesurées. De telles études sont utiles pour nous dire si, oui ou non, il y a interaction entre l'individu-en-situation et son environnement; par contre, elles demeurent impuissantes à expliquer (pourquoi) ou à qualifier (comment, de quelle nature) la réponse qu'elles donnent.

Parmi ces analyses, Bowers (1973)⁴⁰ demeure la plus représentative et la plus stimulante. En même temps qu'il

39 I.G. Sarason, R.E. Smith et E. Diener, op. cit., p. 204.

40 K.S. Bowers, op. cit., p. 307-336.

décrit les aspects du problème sur les plans métaphysique, psychologique et méthodologique; il dresse un tableau de 11 études, publiées entre 1959 et 1973, qui ont utilisé l'analyse de variance pour déterminer le pourcentage de variance dû à la situation (setting), à l'individu (person) et à l'interaction entre l'un et l'autre. Sur le plan méthodologique, ces études regroupent trois façons de cueillir les données: (1) l'observation du comportement actuel dans des situations spécifiques; (2) l'évaluation de sa propre expérience sur des échelles mesurant les affects, les sentiments de confiance et d'affiliation, etc. que le sujet a vécus dans une situation de laboratoire; (3) l'évaluation de sa réaction possible à plusieurs situations spécifiques présentées sur papier. Pour chaque situation présentée, le sujet est placé devant le même inventaire de réponses (10 à 12) et il doit s'autoévaluer sur une échelle pour chaque réponse possible. Indépendamment des méthodes utilisées, les résultats des études indiquent que l'interaction explique une plus grande proportion de variance que les deux variables prises isolément, dans 14 des 18 comparaisons possibles; le pourcentage moyen de variance expliquée par l'interaction est de 20.77% comparativement à 12.71% expliquée par l'individu et 10.17% expliquée par la situation. C'est partant de ces résultats et des postulats qu'ils supportent, que Bowers suggère l'alternative interactionniste ou biocognitive à une vision centrée exclusivement sur l'individu

ou sur la situation. "Whatever main effects do emerge will depend entirely upon the particular sample of settings and individuals under consideration"⁴¹.

Finalement, au-delà des différends qu'elles soulèvent, les études centrées sur l'individu-en-situation nous mettent sur la voie de nouvelles percées sur le plan des relations existant entre l'individu-en-situation et son environnement. Chacune, à sa façon, nous montre comment les deux entités "individu" et "environnement" sont complémentaires et s'appellent mutuellement. D'une part, il est impossible de comprendre l'individu en dehors des différents environnements dans lesquels il vit; d'autre part, un environnement donné a un effet différent d'un individu à l'autre.

C'est pourquoi, il est nécessaire de faire porter nos efforts sur l'analyse des comportements et des affects en interaction avec les environnements dans lesquels ils émergent. Mischel (1977), en fait d'ailleurs une affirmation méthodologique de base:

some of the most striking differences between persons may be found not by studying their responses to the same situation but by analysing their selection and construction of stimulus conditions⁴².

41 K.S. Bowers, op. cit., p. 327.

42 W. Mischel, On the Future of Personality Measurement, dans American Psychologist, vol. 32, no 4, 1977, p. 248.

Replaçant cette affirmation dans une perspective développementale, Bronfenbrenner (1977) y ajoute une définition de l'environnement à la fois plus large, plus précise et plus différenciée:

The understanding of human development demands going beyond the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place; it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject⁴³.

Ces différents niveaux d'interaction avec l'environnement, Bronfenbrenner les conceptualise dans quatre sous-systèmes, définis plus haut, et qui découpent et hiérarchisent les relations entre l'individu en croissance et son environnement: ce sont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

3. Enoncé du Problème.

Cette façon qu'a Bronfenbrenner de replacer le développement dans le contexte des relations existant entre l'individu en croissance et l'environnement dans lequel il vit nous est apparue fertile, tant en raison de la précision et de la différenciation des concepts dans lesquels elle s'enracine,

⁴³ U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 514.

qu'en raison de la convergence qu'elle présente avec les nombreuses remises en question de la recherche actuelle en psychologie de la personnalité. D'une part en effet, le concept d'environnement différencié et hiérarchisé développé par Bronfenbrenner offre un prolongement nouveau à l'écologie behaviorale de Barker; le concept d'unité éco-behaviorale (behavior setting) est ici appliqué au cadre du développement humain, ce qui est de nature à présenter une issue possible à la psychologie développementale contemporaine, qui est souvent: "the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time". (Bronfenbrenner, 1977)⁴⁴ D'autre part, l'approche concrétise l'urgence devant laquelle est placée la recherche actuelle, d'étudier le comportement humain dans ses relations avec le contexte environnemental dans lequel il se présente.

Par contre, malgré la pertinence de cette perspective et de la conception de l'environnement qui lui est sous-jacente, elle a besoin de passer l'épreuve de démarches empiriques qui en éprouveront la validité à tous plans. Sans cette dimension de confrontation systématique à la réalité objective, elle est vouée à la stérilité. C'est pourquoi, il est nécessaire, voire impérieux, de la confronter avec des systèmes

44 U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513.

d'interaction effectifs existant entre des sous-groupes spécifiques d'individus en croissance et l'environnement dans les différentes couches ou sous-systèmes qu'ils habitent.

Or, c'est précisément dans cette visée que s'insère notre étude: elle veut amorcer une vérification empirique de cette perspective développementale. Plus spécifiquement, notre étude veut faire l'investigation de l'interaction existant entre des sous-groupes spécifiques d'individus en croissance et leur relation avec les personnes qui jouent des rôles effectifs dans les environnements dans lesquels ils vivent, quand cette relation est étudiée à l'intérieur de la participation à des activités spécifiques avec les individus observés.

Evidemment, nous sommes consciente des limites d'une telle étude, par rapport à l'ampleur et la complexité de la théorie dans laquelle elle s'enracine. D'une part en effet, parmi les quatre sous-systèmes qui découpent et hiérarchisent les relations entre l'individu en croissance et l'environnement dans lequel il vit, la présente étude se limite au micro-système. D'autre part, parmi l'ensemble des éléments de ce sous-système, qui entrent en interaction les uns avec les autres et avec l'individu observé, seuls les éléments de rôles, d'activités et de participants sont pris en considération, même si dans l'ensemble, ces derniers sont replacés dans le contexte plus global qui les circonscrit, laissant ainsi en veilleuse le temps, le lieu et ses caractéristiques physiques, plutôt que de les éliminer complètement.

Par contre, malgré tout ce que sacrifie notre étude, elle demeure quand même fidèle à l'essentiel de la perspective écologique de Bronfenbrenner: elle replace en effet le comportement de l'individu en croissance vis-à-vis les personnes qui jouent des rôles effectifs dans sa vie, dans le contexte des activités qui qualifient les environnements où se vivent les relations. Ce faisant, elle concrétise l'exigence fondamentale de tout modèle de recherche qui vise à comprendre l'écologie du développement humain: "environmental structures, and the processes taking place within them, must be viewed as interdependant and must be analysed in systems terms"⁴⁵.

Elle nous met donc devant deux exigences relatives à la cueillette des données empiriques et au choix des sujets: (1) elle exige que le comportement des mêmes individus vis-à-vis les mêmes personnes soit observé dans plusieurs contextes simultanés; (2) elle exige une population à la fois homogène quant aux différents environnements immédiats dans lesquels elle vit et à la fois classifiable en sous-groupes différenciés afin de pouvoir étudier les interactions entre individus et environnement.

La première exigence, concernant la cueillette des données empiriques, est apparue, de prime abord, difficile à

45 U. Bronfenbrenner, Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 518.

réaliser. Le cadre limité de l'étude ne permettait pas d'observer chacun des sujets choisis dans plusieurs contextes simultanés. Il fallait donc trouver un compromis nous permettant de recueillir cette information sans entrer dans le psychisme des sujets. Or, aucun instrument préétabli ne respectait cette exigence. C'est pourquoi, il a été décidé d'élaborer un instrument qui, tout en permettant une cueillette d'information pour notre travail, serve de point de départ à des études subséquentes dans le domaine.

La deuxième exigence, concernant le choix des sujets, nous a provoqué à nous arrêter sur l'adolescent en milieu scolaire. Deux motifs sont à l'origine de cette décision: (1) cette population est relativement homogène quant aux différents environnements qu'elle habite, à savoir l'école, la famille et le groupe des pairs; ce qui est de nature à faciliter le choix de rôles (père, mère, professeur, etc.) représentatifs pour l'ensemble des sujets; (2) cette population présente l'avantage d'une croissance rapide qui risque de se manifester dans les patterns de relations avec le milieu; d'où, il est pertinent de la partager en sous-groupes qui tiennent compte de l'âge et du niveau scolaire.

Finalement, ces exigences ont permis de préciser le problème de recherche suivant: comment s'articulent les relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles effectifs dans les environnements dans lesquels il vit,

quand ces relations sont étudiées à l'intérieur de la participation à des activités spécifiques avec l'adolescent observé?

Plus spécifiquement, ce problème engendre les trois sous-questions suivantes: (1) L'importance accordée aux personnes sélectionnées varie-t-elle selon l'activité spécifique à l'intérieur de laquelle elles sont rencontrées? (2) Les activités se classifient-elles en sous-groupes par rapport à leur influence sur les relations entre l'adolescent et les personnes sélectionnées? (3) Y a-t-il des différences dans les réponses apportées aux questions (1) et/ou (2) quand on partage les adolescents en sous-groupes à partir de leur âge, leur niveau scolaire ou leur sexe?

CHAPITRE II

DEMARCHE EMPIRIQUE

1. Description générale

L'instrument repose en partie sur une adaptation de la grille développée par G.A. Kelly (1955)¹ pour mesurer les "construits personnels"². L'utilisation qui en est faite ici dépasse cependant le cadre de la psychologie des "construits personnels". D'une part en effet, si le présent modèle tient compte de l'environnement immédiat dans lequel la personne est rencontrée, tout comme le fait implicitement le modèle de Kelly, il va plus loin. A la différence de ce dernier, il dépasse le cadre de la psychologie individuelle pour se centrer sur des données généralisables, susceptibles d'éclairer des sous-groupes spécifiques d'une population considérée à différents plans. D'autre part, il veut demeurer le plus proche possible du comportement de l'individu-en-situation; au lieu de se centrer sur la perception des personnes qui habitent les environnements d'un individu, il se centre davantage sur le comportement de l'individu-en-situation vis-à-vis les personnes des environnements dans lesquels il vit.

1 G.A. Kelly, The Psychology of Personal Constructs, New York, Norton, 1955, 556 p.

2 Cette expression repose sur une traduction à peu près littérale de l'expression anglaise "personal constructs".

L'instrument ainsi reconstitué contient deux axes illustrés dans la figure 1. Le premier axe met en évidence quinze personnes qui jouent des rôles effectifs dans les principaux environnements de l'adolescent: soit la famille, l'école et le groupe des pairs. Le deuxième axe propose sept activités spécifiques, à l'intérieur desquelles il est possible pour l'adolescent d'entrer en relation avec les personnes sélectionnées.

Au cours de la séance d'expérimentation, les éléments de ces deux axes sont combinés de la façon suivante. Dans un premier temps, le sujet établit un ordre de préférence relatif à chacune des quinze personnes retenues. Dans un deuxième temps, il s' imagine en situation à l'intérieur d'une activité particulière (A') avec chacune des personnes et réétablit un nouvel ordre de préférence en rapport avec l'activité présentée.

2. Pré-expérimentation: Préparation de l'instrument de mesure

Cette première phase nous a permis de préciser trois aspects fondamentaux dans l'élaboration de l'instrument de mesure: (1) le choix des personnes représentatives des rôles effectifs dans les environnements immédiats sélectionnés; (2) le choix d'activités spécifiques, significatives pour l'ensemble des sujets; (3) la formulation d'une consigne susceptible de faire émerger les liens entre les deux coordonnées.

Personnes	Ordre de préférence initial	Ordres de préférence établis en tenant compte des activités proposées (A')						
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

Figure 1. Les coordonnées de l'instrument de mesure.

A) L'axe des personnes

L'élaboration de l'axe des personnes a été fortement inspirée de la grille des "construits personnels" de Kelly. Dans cette grille, le sujet doit identifier les personnes correspondant aux rôles importants des milieux familial, occupationnel et social: les rôles sont choisis par l'expérimentateur et le sujet doit simplement nommer les personnes qui jouent les différents rôles sélectionnés. En conséquence, la représentativité des personnes identifiées par le sujet est déterminée par la pertinence des rôles choisis par l'expérimentateur.

Il était donc important, à l'intérieur de cette première phase, de nous assurer que les rôles choisis seraient représentatifs des personnes les plus importantes dans la vie d'un adolescent qui fréquente un milieu scolaire, de niveau secondaire. D'où, la nécessité d'une étape préliminaire: choisir les environnements les plus importants dans la vie de l'adolescent, puisque les rôles endossés par les personnes sont inséparables de l'environnement qui les appelle et les circonscrit.

Nous basant à la fois sur notre sens commun et sur la grille de Kelly, nous avons transposé et adapté à la population adolescente choisie, les environnements privilégiés par la grille originale. C'est ainsi que, des trois environnements

retenus par Kelly, nous avons conservé la famille, puisque la population choisie y est encore directement reliée; nous avons transposé et précisé les environnements occupationnel et social, qui sont devenus dans notre grille, l'école et le groupe des pairs³.

C'est partant de cette décision préliminaire, que nous avons construit un premier protocole qui visait la découverte des rôles représentatifs de ces environnements. Ce protocole contenait cinq parties, A, B, C, D et E qui correspondaient respectivement à la famille (A), au personnel professionnel et aux employés de soutien de l'école (B), aux étudiants de l'école (C), aux amis et/ou compagnons de loisirs (D), à d'autres personnes importantes, s'il y avait lieu (E). Cette dernière partie avait été ajoutée afin de vérifier la présence possible d'environnements importants omis dans notre décision préliminaire. Pour chacun des groupes mentionnés, le sujet devait identifier les personnes les plus importantes, en prenant soin d'indiquer le rôle qu'elles jouent dans les environnements concernés. Le sujet était ensuite appelé à rendre à 15 le nombre de personnes identifiées; si sa liste initiale contenait plus de 15 personnes, il devait donc rayer celles qu'il considérait moins importantes; à l'inverse, si sa liste contenait moins de 15 personnes, il devait en ajouter dans l'une

3 Cette expression est employée pour désigner le milieu social des amis et/ou des compagnons de loisirs qui ne font pas partie de la famille ou de l'école.

ou l'autre partie. Sur le plan statistique en effet, il était important de s'assurer un nombre de personnes qui permette des analyses à un seuil de signification d'au moins .05. Or, le nombre 15 nous est apparu à prime abord le meilleur compromis, qui, tout en minimisant la possibilité d'obliger le choix de personnes peu importantes dans la vie de l'adolescent, nous permet encore de faire des analyses statistiques acceptables.

Dans l'ensemble, ce premier protocole s'est avéré assez significatif. D'une part, sur un ensemble de 26 sujets, 24 ont présenté une liste initiale de 15 personnes ou plus, les 2 autres ayant présenté des listes de 11 et de 13 personnes. D'autre part, pour l'ensemble des sujets, les personnes identifiées se partageaient entre les trois environnements privilégiés. Par contre, deux parties présentaient des difficultés: (1) la partie E, visant à identifier des personnes originant d'autres environnements était omise par la plupart des sujets; (2) la partie B, visant à identifier des personnes faisant partie du personnel professionnel ou des employés de soutien de l'école, se restreignait pour la plupart des sujets à l'identification de quelques professeurs (de 1 à 3). Nous avons donc enlevé la partie E et modifié la partie B, qui visait désormais l'identification d'adultes, professeurs ou autres, qui ne font pas partie des membres de la famille immédiate de l'adolescent, mais que ce dernier a l'occasion de rencontrer et qui sont importants pour lui.

C'est partant de l'analyse d'une cinquantaine de protocoles ainsi modifiés, que nous avons précisé 15 rôles représentatifs de l'ensemble des sujets. A partir de cette étape, le sujet était face à des rôles précis pour lesquels il devait identifier les personnes correspondantes. Après deux nouvelles vérifications, visant à corriger la formulation et l'ambiguïté possible de certains rôles, l'axe des personnes était dans sa version actuelle. Le lecteur trouvera en appendice la présentation détaillée de cet axe. Les 15 rôles retenus sont les suivants: le père, la mère, un frère, une soeur, un autre membre de la famille ou de la parenté, un autre adulte important (cet adulte peut faire partie du milieu familial, scolaire ou de n'importe lequel autre milieu), quatre étudiants (qui fréquentent la même école que le sujet), cinq autres personnes appartenant au groupe des pairs.

B) L'axe des activités

L'élaboration de cet axe a été plutôt lente et difficile. De nombreux essais ont été effectués, avant de découvrir certaines pistes, qui nous ont mises sur la voie d'activités à la fois représentatives de l'ensemble des sujets et à la fois différenciées quant à leur signification sociale et au type de relations qu'elles tendent à inclure entre les participants.

Dans une première étape, nous partions des trois environnements privilégiés. Par un jeu d'imagination, l'adolescent était replacé dans un de ces environnements, et il devait exprimer l'activité la plus représentative de ce qu'il y fait avec une personne déterminée, jouant un rôle effectif dans l'environnement choisi. La consigne était la suivante: "Tu t'imagines dans le lieu X de la maison familiale (de l'école, ou de la ville), avec la personne Y. Quelle est l'activité que tu y fais?"

Partant ainsi des environnements principaux de l'adolescent, nous étions portée à croire que cette consigne était de nature à faire émerger des activités significatives dans la vie de l'adolescent. Or, cette intuition n'a pas résisté à la vérification empirique que nous en avons faite. Les activités qui ont émergé de cette consigne étaient peu nombreuses et peu différenciées; elles se résumaient pour ainsi dire à des "activités-communes", telles dormir, manger, parler, et à quelques activités spécifiques, telles écouter de la musique, lire et pratiquer un sport X, Y ou Z. Il fallait donc chercher une autre piste...

Cette fois, nous sommes partie d'une seule question: "Nomme le plus d'activités possibles que tu fais au cours d'une semaine. Ta liste doit contenir ce que tu fais quand tu es à la maison, à l'école ou partout ailleurs". Par cette question, nous voulions faire émerger les activités

importantes dans la vie de l'adolescent et partant de là, en commencer une première classification à partir de leur signification sociale et du type de relations qu'elles tendent à introduire entre les participants. Cette prévision s'est encore avérée fausse. Le contenu de cette cueillette n'a pas été plus riche que celui de la première: il n'en est sorti que des "activités-communes", exception faite des quelques activités spécifiques notées plus haut.

Devant ces échecs successifs, deux hypothèses commençaient à germer: (1) ou bien, notre méthode était complètement erronée; (2) ou bien, le bassin des activités en dehors des "activités-communes" était beaucoup plus réduit que nous ne l'avions supposé.

Nous avons donc entrepris un autre essai, afin de défoncer le cul-de-sac dans lequel nous étions placée. Le nouvel essai était effectué à partir d'un questionnaire détaillé susceptible de faire émerger les activités qui qualifient les environnements physiques et sociaux les plus différenciés. Voici quelques exemples des questions posées:

- Tu te retrouves à la maison seul(e) durant toute une fin de semaine. Tout est permis. Tu peux faire ce que tu veux, à la condition de faire au moins trois activités différentes. Quelles sont ces activités?
- Quelles sont les activités que tu préfères, quand tu as du temps libre?
- Tu te retrouves à la maison pour une soirée avec des amis et tu dois leur proposer au moins deux activités différentes. Quelles sont ces activités?
- Tu es à l'école. On t'annonce un cours libre et tu ne peux pas t'en aller chez toi. Nomme deux activités possibles?

Deux types de données ont émergé de ce questionnaire: (1) des "activités-communes"; (2) des activités très spécifiques, regroupables en certaines catégories, à partir de leur nature et de leur signification sociale, telles des activités sportives, des activités de divertissements plus passifs (comme écouter de la musique, regarder la télévision, aller voir un film...), des activités de divertissements plus actifs (comme des excursions, des après-midi plein-air), des activités centrées sur la relation interpersonnelle (comme parler d'un problème quelconque, se connaître), des activités de création (comme peindre, bricoler, jouer d'un instrument de musique).

C'est partant du deuxième type de données, que nous avons fait un premier choix, laissant de côté les activités pour lesquelles il était difficile de s'imaginer avec un autre participant. Pour chacune des activités ainsi sélectionnées, nous demandions au sujet de s'imaginer dans une situation où il lui était possible de choisir n'importe laquelle des 15 personnes (de l'axe des personnes) pour participer avec lui à cette activité, et de mettre un ordre de préférence allant de 1 jusqu'à 15, vis-à-vis le nom de chaque personne. La consigne était la suivante:

-Tu choisis la case vis-à-vis la personne que tu choisiras la première, pour... (ou si tu avais à...) et tu mets le chiffre 1 dedans; tu t'imagines dans une situation où il te serait possible de choisir n'importe laquelle personne. Retiens maintenant la deuxième personne que tu choisiras et mets le chiffre 2 dedans... Et ainsi de suite...

C'est à partir des commentaires reçus tant sur le plan de l'ambiguïté dans la formulation, que sur le plan que présentaient certaines activités à être combinées à l'axe des personnes, que nous avons fait évoluer la liste des activités jusque dans sa forme actuelle.

Deux problèmes demeuraient irrésolus: (1) jusqu'à quelle longueur pouvait aller la liste des activités? (2) comment pouvions-nous nous assurer que le choix préférentiel de participants à une activité donnée, ne soit pas influencé par le choix suscité par une activité antérieure?

Le premier problème a été résolu à partir de motifs plutôt pratiques. De prime abord en effet, il nous est paru souhaitable que les séances d'expérimentation ne dépassent pas une période de 60 minutes. Une période plus longue risquait de susciter beaucoup de fatigue chez les sujets, d'autant plus qu'elle nous empêchait de fonctionner à l'intérieur du cadre horaire d'une école, ce qui, dans le cadre limité de notre travail, était de nature à rendre l'expérimentation plus difficile. C'est donc à partir de ces motifs que nous avons limité à sept, le nombre d'activités présentées, que voici:

- A1. Echanger sur un problème que tu rencontres à l'école, par rapport à un cours, par rapport à un professeur ou à un groupe.
- A2. Ecouter de la musique tranquillement dans un lieu propice pour ça.
- A3. Aller passer un après-midi de printemps dans une érablière.

- A4. Partager les choses qui t'inquiètent quand tu penses à ton avenir.
- A5. Faire des farces, rire, avoir du plaisir.
- A6. Discuter sur ta façon de voir la société en général.
- A7. Aller voir un film au cinéma.

Il nous restait maintenant à résoudre le deuxième problème: comment pouvions-nous enlever l'influence des réponses antérieures dans le choix d'une réponse à un item subséquent? Exception faite de l'entrevue individuelle, que nous ne pouvons pas utiliser, une seule alternative demeurerait: trouver une technique qui enlève au sujet l'accessibilité de ses réponses antérieures. C'est dans cet optique, que nous avons construit notre protocole de réponses de façon à ce qu'une feuille soit prévue pour chaque item, et qu'elle soit détachée et renversée aussitôt que le sujet en ait terminé. Le lecteur trouvera un exemplaire de protocole de réponses en appendice au présent texte.

3. Expérimentation

A. L'objectif

L'objectif de l'expérimentation est double: d'une part, elle vise une vérification empirique de la perspective développementale développée par Bronfenbrenner, via l'étude des relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles effectifs dans les environnements dans lesquels il vit, quand ces relations sont étudiées à l'intérieur de la

participation à des activités spécifiques avec l'adolescent observé; d'autre part, elle vise à commencer la validation de l'instrument que nous avons élaboré, via l'application de cet instrument à des groupes naturels distincts quant à leur âge, leur niveau scolaire et leur sexe.

B. Les sujets

Les exigences dégagées à partir de la problématique nous ont provoqué à choisir les sujets à l'intérieur d'une population adolescente en milieu scolaire. Eu égard à ces exigences, nous les avons sélectionnés entre les niveaux II et V, afin de nous assurer un terrain de croissance rapide qui risque de se manifester dans les patterns de relations avec le milieu. De plus, nous avons cru bon contrôler le sexe, afin de vérifier la présence possible de cette variable dans la modulation du profil développemental des sujets.

Les sujets sont tous étudiants à temps plein à l'école polyvalente Sainte-Ursule (1725 Boul. Du Carmel, Trois-Rivières), soit au cours régulier ou au cours professionnel long. Ils ont été sélectionnés à partir du bloc "EDU"; ensemble de cinq périodes obligatoires de formation humaine, pour tous les étudiants, à chaque cycle de sept jours-classe. Les groupes d'étudiants du bloc "EDU" sont constitués par voie d'informatique au début de l'année scolaire, et ce, sans égard avec les options choisies par l'étudiant ou son rendement scolaire.

A l'intérieur de chaque niveau considéré, soit II, III, IV et V, nous avons d'abord choisi arbitrairement un groupe de garçons et un groupe de filles. Nous avons ensuite considéré l'âge en mois de chacun des sujets et avons éliminé ceux dont l'âge s'écartait davantage de la moyenne de leur groupe d'appartenance. L'échantillon ainsi reconstitué compte 102 sujets, dont 48 filles et 54 garçons répartis en 8 groupes de 12 à 16 personnes partagées quant à leur sexe, leur âge et leur niveau scolaire. Le lecteur trouvera les données correspondantes à ces groupes à l'intérieur des tableaux I et II.

C. La définition des variables

Les objectifs de la démarche empirique sont concrétisés par une variable indépendante, une variable dépendante et trois autres variables contrôlées.

La variable indépendante est la variable "activité", telle que définie par les sept activités proposées.

La variable dépendante est la variable "ordre de préférence" telle que définie par les sept corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte des activités proposées.

Les autres variables contrôlées sont l'âge, le niveau scolaire et le sexe des sujets.

Tableau I

Nbre de Ss en relation avec le niveau scolaire
et le sexe.

	II	III	IV	V		
Filles	12	12	12	12	=	48
Garçons	12	14	12	16	=	54

Tableau II

M d'Age en Mois au 30 mai '78 et sigmas en mois.

		II	III	IV	V
Filles	M	167.08 m.	179.92 m.	190.17 m.	204.08 m.
		(13.92 ans)	(14.99 ans)	(15.85 ans)	(17.01 ans)
	σ	1.88 m.	1.56 m.	3.16 m.	2.35 m.
Garçons	M	168.08 m.	179.71 m.	192.67 m.	209.06 m.
		(14.01 ans)	(14.98 ans)	(16.06 ans)	(17.42 ans)
	σ	2.31 m.	2.46 m.	2.8 m.	6.67 m.

D. La formulation des hypothèses.

Les relations existant entre les différentes variables sont exprimées à l'intérieur d'une hypothèse principale qui vise une vérification empirique de la perspective développementale de Bronfenbrenner, et de deux hypothèses secondaires qui visent une première validation de l'instrument élaboré au cours de la pré-expérimentation.

L'hypothèse principale prévoit des différences significatives entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités, et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées. D'où, l'hypothèse nulle principale se lit comme suit: il n'y aura pas de différence significative entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférences établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées.

Les hypothèses secondaires prévoient des différences significatives dans les sept corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte des activités proposées, si on partage les adolescents en sous-groupes à partir de leur âge, leur niveau scolaire et leur sexe. Ces différences sont prévues dans le sens suivant: (1) les corrélations diminueront

de façon significative, à mesure que l'âge et le niveau scolaire des sujets augmentera; (2) les corrélations seront significativement plus élevées chez les filles que chez les garçons.

E. La procédure.

L'expérimentation a été réalisée de façon collective. Chacun des huit groupes partagés quant à l'âge, le sexe et le niveau scolaire a été rencontré à l'intérieur d'une période-classe appartenant au bloc "EDU", et ce, à l'intérieur d'un même cycle-horaire (cycle de sept jours-classe).

Chaque rencontre durait soixante minutes et comprenait deux étapes: (1) mise en route et motivation; (2) présentation de la consigne.

La mise en route permettait à l'expérimentateur de prendre contact avec le groupe, tout en précisant le pourquoi et le but de la rencontre, sa durée et l'utilité des données recueillies du travail de chacun. L'expérimentateur insistait particulièrement sur la nécessité de l'implication personnelle de chacun dans la réponse à la consigne pour obtenir un ensemble de données représentatives. Enfin, il s'engageait à communiquer au groupe, les résultats de l'ensemble de sa recherche.

Les sujets étant ainsi introduits à l'expérience, la consigne était présentée à l'ensemble du groupe, et ce, de

façon uniforme, d'une séance à l'autre. Pour cette étape, chaque sujet avait en main un protocole de réponses, qu'il devait remplir de façon individuelle, à mesure que la consigne était présentée. En plus de l'expérimentateur qui dictait la consigne tout en étant présent au travail de chacun, il y avait aussi un assistant, dont la tâche exclusive consistait à voir à la bonne marche de chacun: répondre aux questions, vérifier le processus de chacun, etc.

Le lecteur trouvera le texte détaillé de la consigne en appendice au présent texte.

F. Le modèle d'analyse quantitative.

Les données recueillies au cours de l'expérimentation sont analysées à la fois à partir des données individuelles et de groupe.

La première analyse est effectuée à partir des données individuelles. Pour chaque sujet, des corrélations de rangs (ρ de Spearman)⁴ sont calculées entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées. Ces corrélations visent à révéler l'influence de chaque activité

⁴ L.-T. Dayhaw, Manuel de Statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1969, p. 216-222.

dans l'ordre relatif aux personnes. Elles sont aussi résumées à l'intérieur d'une corrélation moyenne⁵, qui vise à nous informer sur l'influence globale des activités proposées dans l'ordre de préférence relatif aux personnes. C'est à partir de cette première analyse, que sont dégagées les corrélations de chacun des groupes de sujets.

Les deux autres analyses sont effectuées à partir des données originant des différents groupes de sujets: ce sont deux analyses de la variance, dont l'une à deux facteurs et l'autre à trois facteurs avec mesures répétées⁶. L'analyse de la variance à deux facteurs est effectuée à partir des sources de variation suivantes: le sexe (S), le niveau scolaire (E), le sexe X le niveau scolaire (S X E). Cette analyse vise à répondre à la question suivante: le sexe et le niveau scolaire, considérés isolément et en interaction, introduisent-ils des différences significatives dans la corrélation moyenne des sujets? L'analyse de la variance à trois facteurs avec mesures répétées est effectuée à partir des sources de variation suivantes: l'activité (A), l'activité X le sexe (A X S), l'activité X l'éducation (A X E), l'activité X

5 F. Mosteller et R.E.K. Rourke, Sturdy Statistics: Nonparametrics and Order Statistics, Reading, Mass, Adison-Wesley, 1973, p. 224-233.

6 B.J. Winer, Statistical Principles in Experimental Design, 2e éd., Tokyo, McGraw-Hill, Kogasksha, 1971 (1962), 907 pages.

le sexe X l'éducation (A X S X E). Cette analyse vise à répondre à la question suivante: y a-t-il des différences significatives entre l'une ou l'autre des sept corrélations qui résument les relations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes et les ordres de préférence modifiés par l'introduction de chaque activité, soit pour l'ensemble des sujets (A), soit pour les sous-groupes considérés par rapport à leur sexe (A X S), à leur niveau scolaire (A X E), ou à l'interaction entre l'un et l'autre (A X S X E).

CHAPITRE III

PRESENTATION DES RESULTATS

Comme l'expérimentation vise à la fois une vérification empirique de la perspective développementale de Bronfenbrenner et une première validation de l'instrument de mesure élaboré, il nous apparaît important d'articuler la présentation des résultats autour de ces deux aspects. C'est pourquoi, ce chapitre contiendra deux parties.

A l'intérieur d'une première partie, nous présenterons les résultats axés autour de la vérification empirique de la perspective développementale de Bronfenbrenner et qui par conséquent, vérifient l'hypothèse principale de la démarche empirique. A l'intérieur d'une deuxième partie, nous présenterons les résultats davantage axés sur une contribution à la validation de l'instrument élaboré au cours de la pré-expérimentation, et qui eux, vérifient les hypothèses secondaires de la démarche empirique.

1. Les résultats axés autour de l'hypothèse principale.

L'hypothèse nulle principale est la suivante: il n'y aura pas de différence significative entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les ordres de préférence établis pour les mêmes

personnes quand on tient compte de sept activités proposées. Or, le tableau III nous montre que, pour l'ensemble des sujets, cinq des sept activités introduisent des différences significatives à un seuil de .01 dans l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités. En conséquence, ces résultats nous permettent de rejeter l'hypothèse nulle.

Par contre, si convaincants ces résultats soient-ils, ils ne nous permettent pas de rejeter la possibilité que certains sujets aient répondu plus ou moins au hasard, sans s'impliquer personnellement. Il est donc nécessaire de vérifier cette possibilité par une autre analyse. C'est pourquoi, pour chacun des sujets, nous avons calculé un chi carré (statistique de Friedman)¹, afin d'enlever les sujets pour lesquels les ordres de préférence établis sont déterminés par le hasard. Le seuil de probabilité du chi carré a été fixé à .01.

C'est à la suite de ce traitement que 15 sujets ont été enlevés; les tableaux IV et V illustrent la répartition du nouveau groupe par rapport à l'âge, au niveau scolaire et au sexe des sujets. C'est à partir des données de ce groupe de 87 sujets que nous présenterons les résultats.

1 F. Mosteller et R.E.K. Rourke, Sturdy Statistics: Nonparametrics and Order Statistics, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1973, p. 224-233.

Tableau III

Corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités, et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées, pour l'ensemble des sujets.

A'	ρ de Spearman	$\alpha = .01$
A1	.54232	s
A2	.02130	s
A3	.20882	s
A4	.69464	n-s
A5	.16782	s
A6	.60319	n-s
A7	.01439	s

Tableau IV

Nombre modifié de sujets en relation avec le sexe
et le niveau scolaire

	II	III	IV	V	Total
Filles	12	11	11	11	45
Garçons	9	12	10	11	42
	21	23	21	22	87

Tableau V

Moyennes d'âge des 87 sujets en mois,
au 30 mai '78, et sigmas en mois.

		II	III	IV	V
Filles	M	167.08	180.00	190.45	204.27
	σ	1.88	1.61	3.14	2.37
Garçons	M	168.11	179.92	193.3	207.64
	σ	2.26	2.39	2.63	6.77

L'hypothèse nulle étant la même, ces nouveaux résultats nous permettent de la rejeter. En effet, ils mettent en évidence des différences significatives entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités et les sept ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte des activités proposées. Le tableau VI illustre ces résultats, fort semblables d'ailleurs à ceux du groupe initial. D'une part en effet, les mêmes activités, A1, A2, A3, A5 et A7 contribuent à infirmer l'hypothèse nulle. D'autre part, les corrélations mises en évidence par les deux groupes sont tout à fait comparables; en aucun cas, il n'y a de renversement de situation.

Regardant de plus près ces corrélations en rapport avec l'activité spécifique de laquelle elles émergent; il est possible de qualifier davantage le rejet de l'hypothèse nulle. Pour l'ensemble des sujets, en effet, l'ordre de préférence relatif aux personnes varie selon l'activité spécifique présentée: le rapport F est de 80.33 significatif à un seuil de .001. C'est dire que les activités n'ont pas toutes la même influence sur l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités; elles se rassemblent en groupes et sous-groupes à partir de la parenté d'influence qu'elles exercent sur l'ordre de préférence initial. Il est possible de faire la lecture de ces groupes et sous-groupes, à partir des corrélations présentées au tableau VI.

Tableau VI

Corrélations entre l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités, et les ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées, pour le groupe modifié.

A'	ρ de Spearman	$\alpha = .01$
A1	.56527	s
A2	.07112	s
A3	.30209	s
A4	.71819	n-s
A5	.22578	s
A6	.63664	n-s
A7	.04998	s

On y voit en effet qu'A1, A4 et A6 ont tendance à se distinguer des autres activités, qui elles-mêmes se partagent en deux noyaux, soit A3 et A5 d'une part, A2 et A7 d'autre part. Regardant ces groupes et sous-groupes en relation avec le contenu spécifique de chaque activité, il est frappant de constater à quel point les activités se regroupent suivant leur contenu et leur signification sociale. C'est ainsi que le premier groupe contient les activités d'échange ou de dialogue prioritairement centré sur la personne : ce sont les activités qui induisent le moins de différence dans l'ordre relatif aux personnes. En voici la liste:

- A1: Echanger sur un problème que tu rencontres à l'école, par rapport à un cours ou par rapport à un professeur ou à un groupe.
- A4: Partager les choses qui t'inquiètent quand tu penses à ton avenir.
- A6: Discuter sur ta façon de voir la société en général.

Quant aux autres activités, elles forment le deuxième groupe, constitué par des activités de divertissement. Ce groupe se partage lui-même en deux sous-groupes. Le premier sous-groupe contient les activités de divertissement actif, que voici:

- A3: Aller passer un après-midi de printemps dans une érablière.
- A5: Faire des farces, rire, avoir du plaisir.

Le deuxième sous-groupe contient les activités de divertissement passif, que voici:

- A2: Ecouter de la musique tranquillement dans un lieu propice pour ça.
- A7: Aller voir un film au cinéma.

Notons ici, comment, pour l'ensemble du groupe des sujets, l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on tient compte des activités, est d'autant plus modifié que l'implication personnelle demandée par l'activité est moins grande.

2. Les résultats axés autour des hypothèses secondaires.

Les hypothèses secondaires prévoient des différences significatives dans les résultats quand on partage les sujets en fonction de leur sexe, leur niveau scolaire et leur âge. Ces différences sont prévues dans le sens suivant: (1) les corrélations diminueront de façon significative, à mesure que l'âge et le niveau scolaire des sujets augmentera; (2) les corrélations seront significativement plus élevées chez les filles que chez les garçons.

L'analyse de la variance à deux facteurs, par rapport au sexe et au niveau scolaire des sujets, ne confirme que la dernière hypothèse. Le tableau VII en effet, nous apprend que seul le sexe introduit une différence significative dans la corrélation moyenne des sujets. Cette corrélation est de .4104 chez les filles et de .3211 chez les garçons, ce qui introduit un rapport F de 4.23, significatif à un seuil de .05. Par contre, le niveau scolaire n'introduit aucune différence significative, qu'il soit considéré isolément ou en interaction avec le sexe des sujets. En conséquence, cette analyse

Tableau VII

Analyse de la variance à deux facteurs, à l'intérieur de laquelle les sources de variation considérées, sont le sexe (S) et le niveau scolaire (E).

Source de la Variation	Somme des carrés	dl	Estimation de la Variance	F	$\alpha = .05$
Sexe (S)	1.20494	1	1.20494	4.22958	.04 s
Education (E)	1.91654	3	.63885	2.24247	.09 n-s
S X E	2.07447	3	.69149	2.42727	.07 n-s
erreur	22.50588	79	.28488		

permet la seule affirmation suivante: quand on regarde les résultats d'ensemble, les activités présentées introduisent plus de modification dans l'ordre accordé aux personnes chez les garçons que chez les filles.

Cette réponse étant plutôt générale, deux questions demeurent: (1) la différence introduite par le sexe des sujets apparaît-elle dans l'ensemble des activités ou uniquement dans certaines d'entre elles? (2) le niveau scolaire des sujets introduit-il des différences significatives dans le comportement vis-à-vis certaines activités? Pour répondre à ces questions, une autre analyse de la variance avec mesures répétées s'impose, qui introduise cette fois un troisième facteur, à savoir l'activité présentée. Les résultats de cette analyse sont illustrés dans le tableau VIII. D'une part, ils nous apprennent que l'activité présentée joue dans la différence introduite par le sexe des sujets: cette interaction ($A' \times S$) est significative à un seuil de .008. D'autre part, ils nous apprennent que le niveau scolaire des sujets n'introduit pas de différence significative, même quand on considère l'activité présentée: l'interaction ($A' \times E$) n'est pas significative. Par contre, le niveau scolaire des sujets introduit des différences significatives, quand on considère à la fois leur sexe et l'activité: la triple interaction ($A' \times S \times E$) est significative à un seuil de .025.

Tableau VIII

Analyse de la variance à trois facteurs, à l'intérieur de laquelle les sources de variation considérées sont le sexe (S), le niveau scolaire (E) et l'activité présentée (A').

Source de la Variation	Somme des carrés	dl	Estimation de la Variance	F	$\alpha = .05$.
Activité (A')	39.06522	6	6.51087	80.32527	.001 s
A' X S	1.42288	6	.23715	2.92569	.008 s
A' X E	2.07824	18	.11546	1.42441	.115 n-s
A' X S X E	2.59477	18	.14415	1.77844	.025 s
Erreur	38.42070	474	.08106		

Partant de ce tableau, une analyse plus détaillée s'impose si l'on veut comprendre et interpréter les interactions significatives. Pour cette étape, il est nécessaire de nous centrer sur les données corrélationnelles des différents sous-groupes, qui ont servi de base à l'analyse de la variance. Elles seules nous mettent sur la voie de nommer les activités spécifiques qui concrétisent les différences introduites par le sexe et par l'interaction entre le sexe et le niveau scolaire.

Mais, quelles sont les activités spécifiques qui répondent de cette interaction entre l'activité et le sexe? Un examen de la figure 2 nous apprend comment les sexes se différencient à partir des groupes et sous-groupes d'activités. C'est ainsi que le groupe d'activités centrées sur la personne (A1, A4, A6) introduit des corrélations à peu près identiques chez les garçons et les filles: la plus grande différence est de .0589 en faveur des filles. Par contre, le groupe d'activités de divertissements (A2, A3, A5, A6) et particulièrement le sous-groupe actif (A3, A5) différencie davantage les garçons et les filles. Chez les garçons en effet, il y a peu de différence entre les sous-groupes actif et passif. Chez les filles cependant, les sous-groupes sont bien différenciés: le sous-groupe actif (A3, A5) introduit des corrélations plus élevées que le sous-groupe passif (A2, A7), qui lui, se rapproche davantage des résultats obtenus chez les garçons.

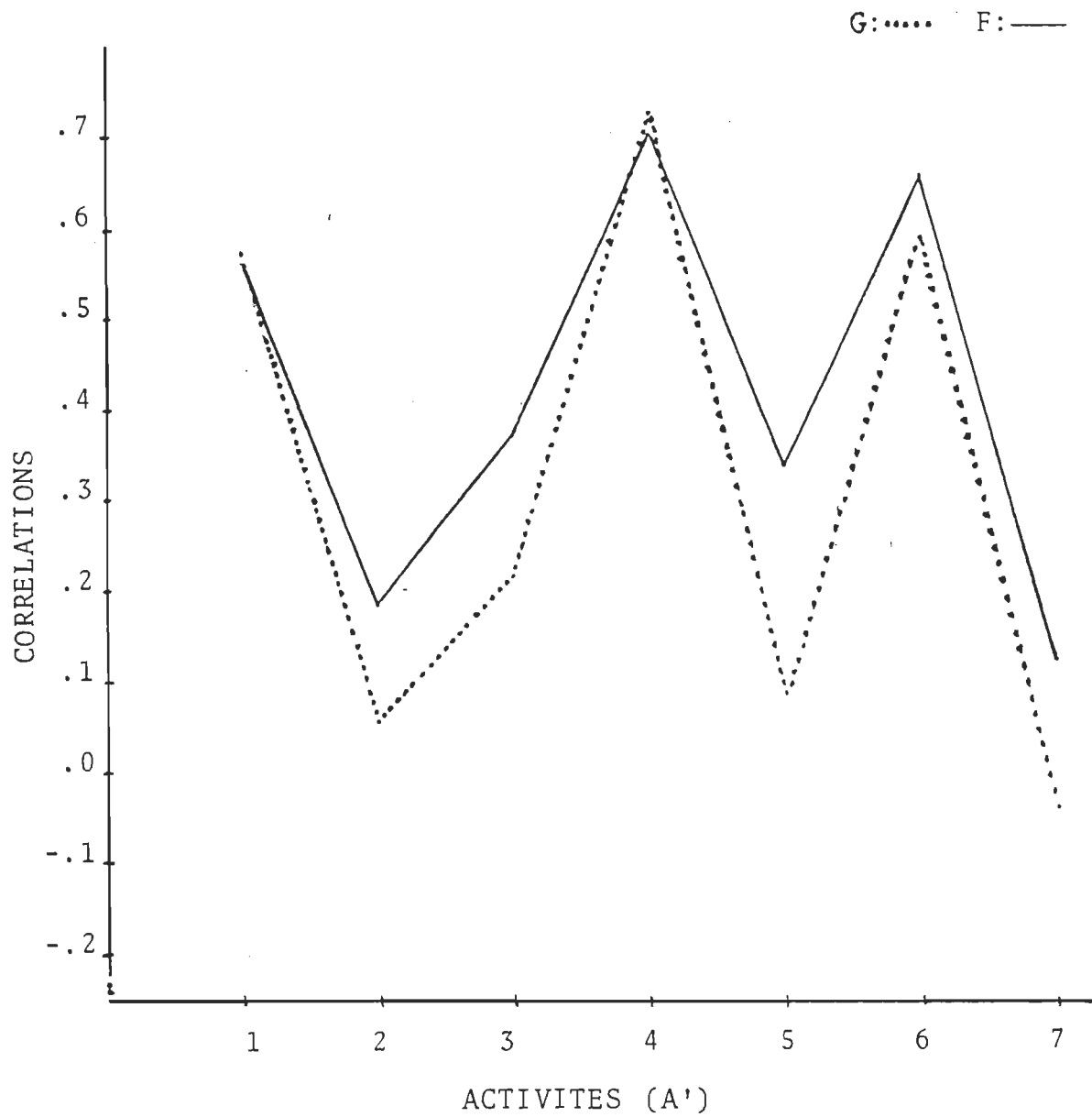


Figure 2: Corrélations obtenues en relation avec le sexe et l'activité présentée.

Bref, on peut dire que la différence observée dans le sens d'une corrélation moyenne significativement plus élevée chez les filles que les garçons dépend en grande partie du sous-groupe actif (A3, A5).

Il est à se demander cependant si les mêmes activités différencient tout autant les sujets, quand on considère à la fois leur sexe et leur niveau scolaire. En d'autres termes, de quelle façon le niveau scolaire enrichit-il les résultats obtenus en rapport avec le sexe? Nous avons vu en effet, que la triple interaction (A X S X E) introduit un rapport F de 1.78, significatif à un seuil de .025 .

Les activités les plus discriminatives de ces nouveaux sous-groupes (A X S X E) demeurent les activités de divertissements (A2, A3, A5 et A7). La figure 3 nous montre comment pour chacune d'elles, l'évolution entre les niveaux II et V épouse des configurations différentes chez les garçons et chez les filles. Chez les garçons, les courbes sont moins accidentées: on remarque une seule baisse subite de corrélation, dans A3, entre les niveaux IV et V; la corrélation passe de .37057 à -.08474. Par contre, malgré leur stabilité, les courbes ne nous permettent pas pour autant de dégager des lois générales d'évolution; s'il y a en effet une tendance à une diminution progressive des corrélations entre les niveaux II et V pour A2 et A5, cette diminution est subite et localisée pour A3 et inexistante pour A7 qui présente une tendance

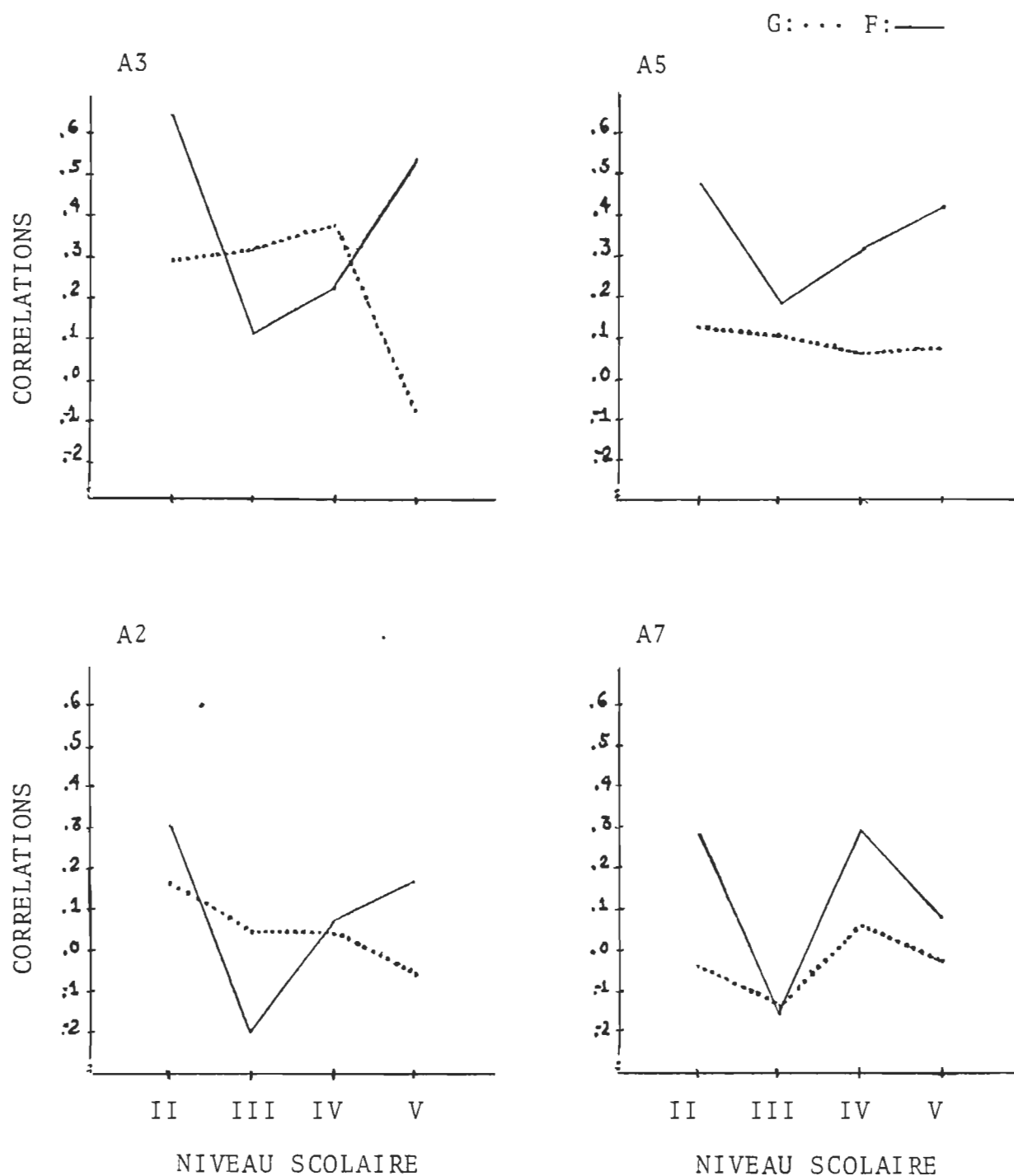


Figure 3. Corrélations obtenues dans les activités de divertissement, en relation avec le sexe (S) et le niveau scolaire (E) des sujets.

contraire. Chez les filles, les accidents des courbes demeurent problématiques. Pour chacune des activités en effet, on remarque la présence d'un V bien adossé entre les niveaux II et IV; lequel V peut dépendre ou des corrélations qui sont très élevées au niveau II ou encore, de leur chute subite au niveau III. Ce phénomène se complexifie davantage pour A7, dont la courbe révèle la présence d'un autre V inversé entre les niveaux III et V. Examinant les courbes de chaque activité de plus près, on remarque chez trois d'entre elles (A2, A3 et A5), une tendance contraire chez les filles par rapport à celle dégagée chez les garçons: chez ces dernières en effet, les corrélations augmentent progressivement entre les niveaux III et V. On se demande alors comment il se fait que le niveau II échappe si radicalement à cette tendance? Est-ce là le reflet de quelque phénomène relié au niveau comme tel, au groupe choisi ou à quelque variable sous-jacente à l'expérimentation? De telles questions soulèvent des points à discuter. Par contre, la problématique pourrait très bien se situer au niveau III; les corrélations obtenues à ce niveau peuvent aussi être vues comme brisant la tendance des corrélations à diminuer entre les niveaux II et IV. Cette hypothèse trouve son appui dans le fait que le niveau III est celui qui échappe le plus à cette tendance des filles à produire des corrélations au moins égales ou plus élevées que les garçons, d'une activité à l'autre: les

différences obtenues en faveur des garçons sont les plus grandes de tout le protocole (.24466 pour A2 et .2021 pour A3). Par contre, l'absence de nouvelles données empiriques nous empêche de trancher le problème...

Malgré cette énigme, cependant, la tendance observée chez les filles, à produire des corrélations plus élevées dans les divertissements actifs que dans les divertissements passifs demeure vraie pour l'ensemble des niveaux, exception faite du niveau IV qui, dans A7, produit une corrélation plus élevée que dans A3: cette corrélation est de .29968 par rapport à .21625. Notons ici que cette exception met en évidence un autre aspect du V inversé observé en A7, entre les niveaux III et V. Par contre, dans les niveaux II et V, les corrélations des sous-groupes actifs et passifs sont si bien départagées; que les premières se rapprochent davantage des corrélations émises par les activités centrées sur la personne, qu'elles ne se rapprochent des secondes. Chez les garçons, cependant, les résultats ne sont pas aussi convergents, d'un niveau à l'autre. Si A2, A5 et A7 évoluent dans des rapports comparables, A3 échappe complètement à cet flot. On ne peut donc affirmer la non-existence ou l'existence de sous-groupes de divertissements.

Quant aux activités centrées sur la personne (A1, A4, A6), elles ne sont à peu près pas discriminatives de cette interaction existant entre le sexe et le niveau scolaire.

La figure 4 nous montre comment, à l'exception d'A6, pour laquelle les sous-groupes tendent à se différencier au niveau V (garçons = .43868; filles = .72451), ces activités évoluent de façon analogue du niveau II au niveau V, chez les garçons et les filles. Il est à noter ici que la différenciation des sous-groupes, mise en évidence par A6, va dans le sens d'une diminution progressive des corrélations chez les garçons et d'une augmentation progressive des corrélations entre les niveaux III et V chez les filles: or, ce sont les mêmes directions que celles observées dans les activités de divertissement pour les sous-groupes respectifs. Bref, il semble que, contrairement aux activités de divertissement, ces activités sont plus ou moins sensibles aux variables mesurées. Leur tracé est relativement régulier et stable; aucun niveau ne suscite des perturbations majeures par rapport à la corrélation moyenne des activités.

L'ensemble de ces analyses étant effectuées, le fait que le niveau scolaire ne mette en évidence aucune différence significative, outre la triple interaction (E X S X A), nous posait question. Nous nous sommes demandée si les différences d'âge à l'intérieur de chaque niveau scolaire ne pouvaient pas neutraliser l'influence de l'âge dans le comportement des sujets vis-à-vis l'instrument. En effet, même si nous avons pris soin de contrôler l'âge des sous-groupes d'un niveau à l'autre, les sigmas de ces derniers varient entre 1.61 et

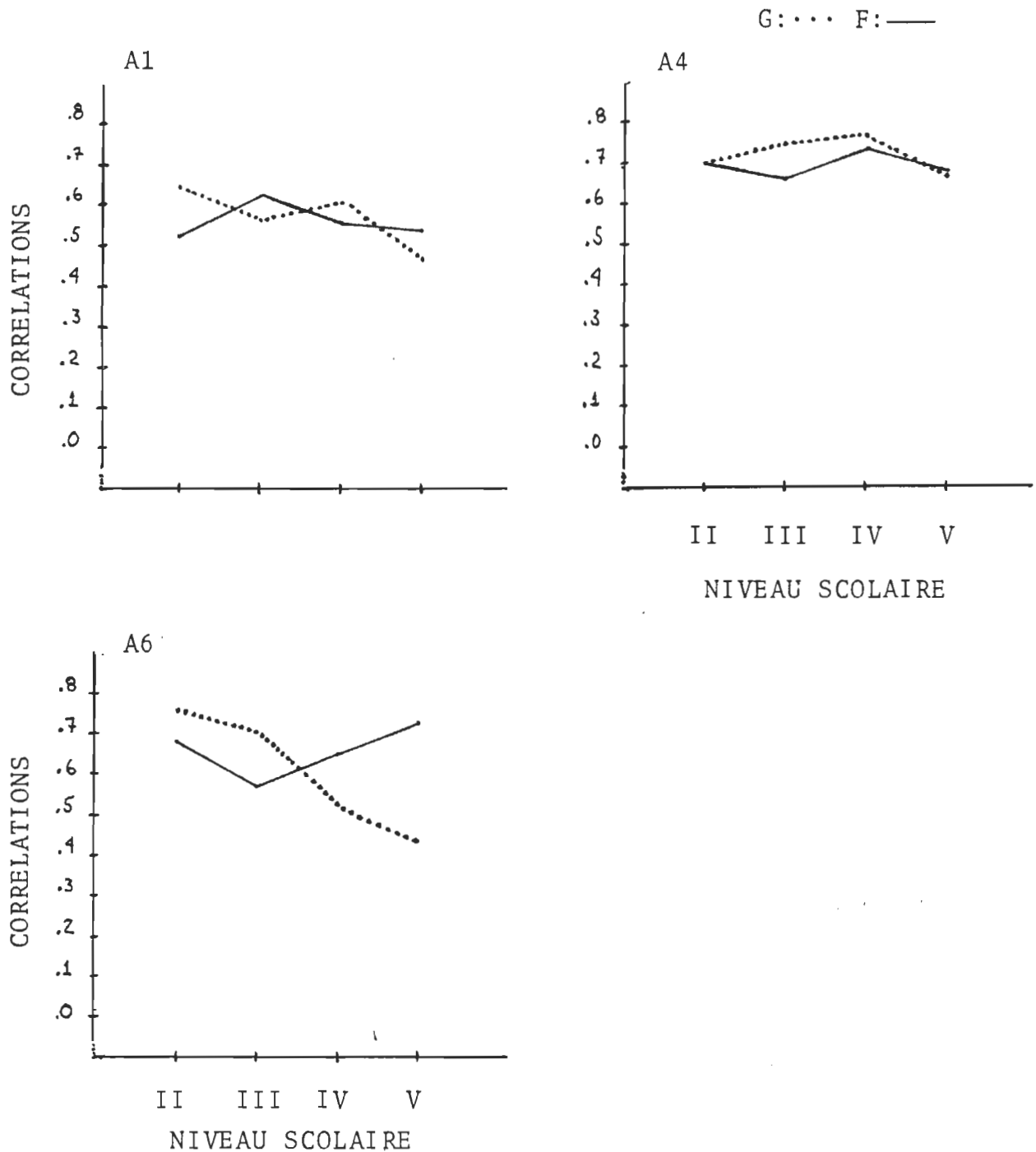


Figure 4. Corrélations obtenues dans les activités centrées sur la personne, en relation avec le Sexe (S) et le niveau scolaire (E) des sujets.

6.79 mois. En conséquence, notre hypothèse nous paraissait fondée. C'est pourquoi, nous avons effectué une analyse de la covariance², afin de vérifier l'influence de l'âge dans le comportement des sujets vis-à-vis l'instrument. Le tableau IX ne révèle aucune différence par rapport aux analyses antérieures. Le lecteur trouvera en appendice, la liste des scores corrigés qui ont servi de base à cette analyse.

² W.J. Dixon (Ed.), B M D P : Biomedical Computer Programs, Berkely, University of California Press, 1975, p. 711-760, programme BMDP2V.

Tableau IX
Analyse de la covariance (covariable: âge)

Scores de la variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	$\alpha = .05$
Sexe (S)	1.11921	1	1.11921	3.87894	.052 (s)
Education (E)	1.42242	3	.47414	1.64326	.186
S X E	2.01946	3	.67315	2.33299	.080
Age	.00008	1	.00008	.00027	.987
Erreur	22.50581	78	.28854		
Activité (A')	39.06522	6	6.51087	80.32527	.000 (s)
A' X S	1.42288	6	.23715	2.92569	.008 (s)
A' X E	2.07824	18	.11546	1.42441	.115
A' X S X E	2.59477	18	.14415	1.77844	.025 (s)
Erreur	38.42070	474	.08106		

CHAPITRE IV

INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

En quoi les résultats enrichissent-ils la problématique de laquelle ils émergent? Plus précisément, que nous apprennent-ils sur le complexe de relations existant entre l'individu en croissance et les environnements immédiats dans lesquels il vit? Quelle est la portée et les limites des évidences qu'ils soulèvent?

La réponse à ces questions sera élaborée à partir des trois aspects du complexe de relations touchés par la problématique. Les résultats nous parlent en effet (1) de l'importance relative des personnes qui jouent des rôles effectifs à l'école, à la maison ou dans le groupe des pairs, (2) par rapport aux activités à l'intérieur desquelles ces personnes sont rencontrées, (3) en relation avec certaines caractéristiques socio-démographiques des sujets, telles le sexe, le niveau scolaire et l'âge.

Si on regarde les résultats sous l'angle de l'importance relative des personnes jouant des rôles effectifs dans les différents environnements immédiats, on y voit que cette importance varie en relation avec le type d'activité qui qualifie l'environnement dans lequel les personnes sont rencontrées. Globalement, ce segment nous apprend que la population adolescente étudiée n'est pas exclusivement centrée

sur la personne, dans la détermination de ses comportements. Cette population est capable de s'adapter aux caractéristiques des environnements dans lesquels elle vit ses relations, et ce faisant, de choisir les personnes qui lui sont plus appropriées. En effet, l'ordre de préférence ou l'importance relative d'une personne n'est pas sans condition: si l'adolescent étudié est capable d'accorder la préférence à la personne jouant le rôle A par rapport à celle jouant le rôle B, il est aussi capable d'inverser son choix dans telle situation précise qui met en évidence des besoins plus circonscrits. En d'autres mots, on peut dire que l'adolescent étudié est capable de différenciation, de discrimination par rapport aux personnes qui jouent des rôles importants dans sa vie. Aimer quelqu'un, ou mieux, le préférer à quelqu'un d'autre, n'empêche pas de lui préférer un autre quand il s'agit de vivre telle activité précise. S'il y a pour lui la personne qu'il préfère, il y a aussi ce qu'il préfère faire/ou vivre avec, et ce qu'il aime moins ou ce qu'il n'aime pas faire/ou vivre avec. Les impératifs ou les besoins mis en évidence par les activités vécues à l'intérieur des environnements immédiats nuancent constamment ses comportements.

Regardant ces assertions davantage sur le plan de l'affectivité, on y voit encore une capacité d'objectiver ses sentiments, de les confronter aux exigences de la situation en cours. Tout en mobilisant de l'énergie affective d'une

intensité relative par rapport aux personnes, l'adolescent demeure en contact avec les impératifs de l'environnement et s'adapte en conséquence. Il est à se demander cependant si cette capacité de nuancer ses choix préférentiels de personnes par rapport aux impératifs de l'activité proposée est le signe d'une évolution vers l'âge adulte? En d'autres termes, l'adolescent diffère-t-il de l'adulte à ce point de vue? Et si oui retrouve-t-on cette capacité de nuance chez les enfants d'un certain âge ou les pré-adolescents?

Mais, par quel truchement les activités ont-elles joué dans l'ordre de préférence relatif aux personnes? L'analyse des résultats met en évidence trois types de réponses possibles, soit: (1) à partir de variables relatives à l'expérimentation; (2) à partir du contenu ou de la signification sociale des activités; (3) à partir des variables socio-démographiques relatives aux sujets.

Examinant la courbe des activités pour l'ensemble des sujets, on se demande si la cohérence des résultats obtenus n'a pas été influencée par certaines variables relatives à l'expérimentation, notamment, l'ordre de présentation des activités. Nous sommes en effet consciente que ce dernier a été identique pour l'ensemble des sujets. D'où, l'aspect plutôt sinusoidal de la figure 2 pourrait être analysé sans égard avec le contenu des activités, les sujets ayant naturellement tendance à inverser ou à différencier leur choix

de personnes vis-à-vis deux items qui se suivent. Toutefois, pour être vraie, une telle façon de faire doit se maintenir tout au long du protocole: un renversement de la règle demeure injustifiable sinon par d'autres motivations plus fortes que cette dernière. Or, regardant les différentes courbes d'activités de plus près, cette façon de faire n'est pas constante. En effet, certaines activités qui se suivent dans l'ordre de présentation induisent peu de perturbations dans la courbe: ainsi en est-il de A2 et A3 tant pour l'ensemble des sujets (tableau VI) que pour les sous-groupes considérés par rapport à leur sexe (figure 2).

De plus, d'autres "hasards" compliquent davantage la situation. Ainsi, les filles, pourtant soumises au même traitement, produisent des corrélations significativement plus élevées que les garçons et par rapport à la moyenne d'ensemble et par rapport à certains items considérés isolément. Encore, l'analyse réalisée plus haut nous montre comment les activités se regroupent logiquement, en relation avec leur contenu. Autant d'"heureux hasards" sont pour nous inexplicables par cette seule règle. Ils nous invitent à supposer qu'un autre type de motivation est intervenu dans le choix des réponses, même si de toute évidence, il serait nécessaire dans une étape ultérieure, de reprendre l'instrument en contrôlant l'ordre de présentation des activités.

Regardant plus spécifiquement les activités sous l'angle de leur contenu ou de leur signification sociale, nous les avons classées plus haut en groupes et sous-groupes, selon qu'elles sont prioritairement centrées sur l'échange ou le dialogue, ou sous une forme de divertissement à prédominance active ou passive. Cette classification nous montre que les activités ont tendance à induire des choix de personnes plus ou moins différents, dépendant de la signification qu'elles portent dans l'univers de l'adolescent. Il est à remarquer ici que l'ordre de préférence qu'elles induisent est d'autant plus différent de l'ordre de préférence relatif aux personnes que l'implication personnelle qu'elles exigent est moins grande.

Par contre, les activités sélectionnées se différencient tout autant par leur spécificité que par leur contenu ou leur signification sociale. En effet, les activités qui se déroulent en des lieux et des temps plus spécifiques (comme aller au cinéma) induisent plus de différence dans l'ordre relatif aux personnes que les activités indifférenciées (comme parler ou discuter). C'est dire que les activités sont significatives dans la mesure où elles qualifient des environnements (espaces-temps) précis: elles sont donc de toute évidence des éléments déterminants des environnements immédiats.

Bref, des limites s'imposent, tant par rapport au manque d'homogénéité du contenu et de la formulation des activités sélectionnées que de leur nombre limité. D'une part,

elles sont si différentes dans leur formulation et leur contenu, que les sous-groupes qui en émergent sont peu subtils; ils ne font que refléter et confirmer les intuitions de la vie courante qui veulent que les rôles de "confident" et de "compagnon de loisir" ne soient pas nécessairement endossés par la même personne. Pour comprendre davantage la portée de l'activité dans la relation avec les personnes des environnements immédiats, il aurait fallu restreindre l'échantillon à un seul domaine d'activités spécifiques qui qualifieraient des environnements précis, nous donnant par là, une occasion de poser des jugements plus différenciés. Par contre, une telle décision exigeait une exploration préalable; ce que nous avons réalisé à l'intérieur de notre démarche empirique. D'autre part, le nombre limité d'activités sélectionnées nous empêche de détecter des sous-facteurs qui pourraient répondre de la formation des sous-groupes; le nombre d'activités à l'intérieur des sous-groupes étant trop restreint. Finalement, malgré toutes ses limites, la présente démarche suggère la possibilité de bâtir une taxonomie d'activités, en utilisant le choix des participants comme variable critère.

Il n'y a pas cependant que l'activité qui joue dans le choix préférentiel des personnes; certaines variables socio-démographiques relatives aux sujets présentent une incidence directe sur les corrélations obtenues. De même en effet, qu'on a pu partager les activités en sous-groupes quant à leur

contenu, de même aussi, il est possible de partager les sujets en sous-groupes quant à leur sexe. En conséquence, il nous est permis d'affirmer que, si les choix préférentiels de personnes sont spécifiques aux différentes activités proposées, ils le sont aussi jusque dans une certaine mesure d'un groupe de sujets à l'autre. Il y a interaction réciproque entre certains éléments déterminants des environnements immédiats et certaines caractéristiques des individus-en-situation (sujets) qui y évoluent. Les résultats nous montrent en effet, que certaines activités influencent différemment les sujets, dépendant de certaines caractéristiques socio-démographiques.

Ainsi, les filles produisent des corrélations significativement plus élevées que les garçons, quand on considère leur moyenne d'ensemble. Et, l'interaction entre Sexe X Activité révèle que les activités de divertissement expliquent davantage cette différence que les activités centrées sur la personne. Comment expliquer cette différenciation des sous-groupes par rapport aux activités de divertissement? La convergence de ces résultats avec les rôles féminin et masculin endossés par la culture est frappante ici. Jusqu'à ces derniers temps, on a voulu la fille nord-américaine davantage intuitive, sensible, axée sur les relations intimes; les rôles d'amie, de confidente, de mère et d'épouse ont encadré et exprimé pour ainsi dire l'essentiel de son devenir. Le garçon lui, par contre, a été appelé culturellement par les règles

de la logique, de la production, du pouvoir; ce qui en a fait, contrairement à la fille, un être prioritairement centré sur l'efficacité de la tâche à accomplir. En conséquence, il risque d'être plus apte à se centrer sur les exigences immédiates de l'activité en cours, et à faire fi, s'il le faut, de l'univers de ses sentiments personnels. Appliquées aux résultats de la présente analyse, ces considérations suggèrent que les filles ont tendance à être plus sélectives, ou plus stables dans le choix des participants à différents types d'activités: les corrélations obtenues nous montrent que les choix préférentiels de participants pour les différentes activités varient moins par rapport à l'ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités que ceux des garçons. Elles sont donc sous cet aspect, moins différenciées dans leurs choix que ne le sont les garçons. En effet, les résultats suggèrent que ces derniers sont davantage capables de prendre un recul vis-à-vis leurs sentiments pour se centrer sur les impératifs de l'activité proposée: leurs choix préférentiels de participants diffèrent davantage de l'ordre de préférence relatif aux personnes que ceux des filles. Par contre, cette affirmation devient nuancée, si on fait porter la discussion à partir des sous-groupes d'activités. Les filles sont en effet plus discriminatives que les garçons par rapport aux activités de divertissement: chez elles, ces activités sont partagées en sous-groupes actif et passif alors qu'elles ne le

sont pas chez les garçons. Comment expliquer ce fait? Il semble que les mêmes considérations s'appliquent ici. Etant davantage centrées sur les variables relatives à la personne, les filles ont tendance à différencier les types de divertissement, dépendant de l'implication interpersonnelle qu'ils permettent ou exigent. C'est ainsi qu'elles produisent des corrélations plus élevées dans les divertissements actifs, que dans les divertissements passifs ce que ne font pas les garçons: chez ces derniers en effet, la différence entre actif et passif tend à s'estomper.

L'analyse des résultats par rapport au niveau scolaire et à l'âge est plus problématique. Elle ne révèle en effet aucune différence significative dans la corrélation moyenne des sujets. Il y a bien sûr une interaction significative entre Activité X Sexe X Niveau Scolaire ou encore entre Activité X Sexe X Age, mais on soupçonne que cette interaction est prioritairement engendrée par l'activité et le sexe, qui on le sait, introduisent des différences significatives dans la corrélation moyenne. Cette hypothèse est d'autant plus plausible que, ni l'interaction entre Sexe X Niveau Scolaire (ou Age) ni celle entre Activité X Niveau Scolaire (ou Age) ne sont significatives. C'est pourquoi, nous sommes d'avis que les triples interactions reflètent plutôt quelque phénomène relatif à l'expérimentation qui risque d'avoir influencé les résultats de certains sous-groupes. Nous faisons ici

référence au fait que les sous-groupes choisis sont des groupes naturels, à l'intérieur desquels peu de variables ont été contrôlées sinon l'âge, le sexe et le niveau scolaire, et que ces groupes ont été rencontrés à l'intérieur d'une période-horaire de 60 minutes placée entre la première et la dernière du jour. D'où, il se peut très bien que les fluctuations dans les sous-groupes d'un niveau à l'autre ne soient que le reflet de quelques-uns de ces phénomènes.

Par contre, cette absence de signification de l'âge et du niveau scolaire peut très bien dépendre de la population choisie. Cette dernière, en effet, représente un espace bien limité dans le développement de l'individu. Il est donc possible que nous ayons surestimé la rapidité des changements qui se vivent au cours de l'adolescence pour des sphères aussi raffinées. Rien ne nous indique que dans des domaines touchant de près ou de loin les relations personnelles, il ne faille pas faire éclater les frontières de l'échantillon choisi jusqu'à la post-adolescence ou à l'âge adulte. Pour vérifier cette intuition, il serait intéressant de reprendre l'instrument, avec une population allant de l'adolescence à l'âge adulte, en utilisant uniquement des activités prioritairement centrées sur la personne: on pourrait alors vérifier si la stabilité de ces activités d'un niveau à l'autre se maintient à mesure qu'on avance dans l'âge adulte. Bref, si à prime abord, ces résultats paraissent plutôt décevants, ils n'en demeurent pas moins stimulants pour la recherche avenir.

CONCLUSION

La présente étude apporte une double contribution à la problématique dans laquelle elle s'insère. D'une part en effet, les données spécifiques qu'elle met en évidence contribuent à enrichir notre connaissance du complexe de relations entre l'adolescent et les personnes qui jouent des rôles effectifs dans les environnements immédiats dans lesquels il vit, sous les trois aspects particuliers visés par la problématique. Ces données nous apprennent que: (1) l'importance accordée aux personnes sélectionnées (à partir de leur rôle) varie selon l'activité spécifique à l'intérieur de laquelle elles sont imaginées; (2) les activités sélectionnées se classifient en groupes et sous-groupes à partir de leur influence sur les relations entre l'adolescent et les personnes sélectionnées; (3) les garçons se différencient des filles, quand on considère leur comportement vis-à-vis les personnes sélectionnées. Par contre, ces données spécifiques ne sont pas fermées sur elles-mêmes; en même temps qu'elles enrichissent un objet d'étude particulier, elles contribuent de par ce fait, à la validation de la perspective écologique développementale dans laquelle elles s'insèrent. Plus précisément, les réponses qu'elles apportent vérifient empiriquement la pertinence des concepts d'environnement immédiat et de microsystème, qui concrétisent

en partie, le mécanisme d'accommodation progressive et mutuelle entre l'individu en croissance et l'environnement dans lequel il vit.

Ce faisant, les retombées de cette étude sur notre connaissance de l'individu-en-situation sont applicables à la fois à un plan méthodologique et à un plan théorique. Sur un plan méthodologique, l'étude confirme à nouveau la nécessité de replacer l'étude du comportement à l'intérieur des unités environnementales qui prêtent des "espaces-temps" précis aux interactions diverses entre l'individu et son environnement. Sur un plan théorique, les incidences de cette étude sont nombreuses. S'enracinant dans la lignée des études portant sur l'individu-en-situation, elle devient une illustration originale de la thèse suivant laquelle les conditions environnementales jouent un rôle de régulation des comportements. En effet, le problème spécifique qu'elle approfondit nous apprend une fois de plus, à quel point les processus sociaux (activités) qui qualifient les situations physiques à l'intérieur desquelles l'individu évolue, sont de nature à influencer ses modes d'être et d'agir. De ce fait, elle offre un nouvel appui à la nécessité d'étudier le comportement non pas seulement dans le cadre de l'environnement physique dans lequel il est vécu, mais aussi, dans le cadre des besoins et exigences à tous plans, qui sont mis en évidence par un environnement donné. De plus, dans la mesure où, tout

en étudiant les mêmes individus à l'intérieur de situations différentes, elle les partage en sous-groupes, à partir de variables socio-démographiques précises, elle nous permet d'affirmer que le comportement varie à la fois en relation avec les individus observés et avec les environnements immédiats dans lesquels ces derniers évoluent. C'est pourquoi, il devient nécessaire de bâtir des stratégies, qui nous permettront de prédire: (1) certains comportements; (2) dans certaines situations; (3) pour des groupes particuliers d'individus.

Malgré les incidences méthodologiques et théoriques de notre étude sur la recherche en psychologie, elle n'en demeure pas moins limitée tant du côté du point de vue endossé que de celui de la méthode utilisée. En effet, si la présente étude a voulu replacer l'étude du comportement dans le cadre de l'environnement immédiat dans lequel il se présente, son point de vue demeure limité: de tous les éléments déterminants des environnements immédiats, seuls ont été considérés les participants, les rôles et les activités. Nous avons donc laissé en veilleuse tous les éléments relatifs aux lieux, aux structures physiques et aux périodes de temps à l'intérieur desquels se vivent les activités, et qui sont susceptibles de modifier l'interaction entre les éléments étudiés. En raison de ce fait, les données dégagées à partir de la présente étude incitent à la prudence. Des études subséquentes

s'imposent, qui incluraient les éléments tenus à l'écart dans cette étude. De plus, les variables socio-démographiques utilisées pour commencer la validation de l'instrument demeurent des façons bien grossières de classifier les individus. La recherche en psychologie au cours des dernières années a insisté sur des façons plus sophistiquées et plus proches de l'individu-en-situation. Aussi, il serait intéressant de continuer la validation de l'instrument en tenant compte de ces critères: ainsi par exemple, on pourrait classifier les individus à partir de variables relatives à leur structure de personnalité ou à partir de leur champ phénoménal. Enfin, les limites sous-jacentes à l'élaboration d'un instrument de mesure sont à souligner ici. Malgré que nous ayons endossé cette préoccupation de nous approcher le plus possible du comportement de l'individu-en-situation, il n'en demeure pas moins qu'il risque d'y avoir un écart entre le comportement imaginé et le comportement réel; cette limite représente le coût à payer pour la richesse et la complexité des données que nous permet l'instrument.

Bref, c'est en considérant à la fois ces limites et ces richesses, que la présente étude peut contribuer tant soit peu à l'avancement de notre compréhension du complexe de relations entre l'individu en croissance et les environnements immédiats dans lesquels il vit. Elle n'aura pas été vaine, si, à cause du petit pas effectué et des embûches soulignées,

elle suscite une intuition, voire un instant de curiosité, qui motive un chercheur à emprunter le sentier de la démarche empirique. La science existe par ceux qui la font.

BIBLIOGRAPHIE

Alker, H.A., Is Personality Situationally Specific or Intrapsychically Consistent? dans Journal of Personality, vol. 40, 1972, p. 1-16.

Baird, L.L., Big School, Small School: A Critical Examination of the Hypothesis, dans Journal of Educational Psychology, vol. 60, no 4, 1969, p. 253-260.

Barker, R.G., The Stream of Behavior; Explorations of its Structure and Content, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1968, x-352 p.

-----, Ecological Psychology; Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford, Stanford University Press, 1968, vi-242 p.

Barker, R.G., et P.V. Gump, Big School, Small School, Stanford, Stanford University Press, 1964, 250 p.

Becker, F.D., R. Sommer, J. Bee, et al., College Classroom Ecology, dans Sociometry, vol. 36, no 4, 1973, p. 514-525.

Bem, D.J., Constructing Cross-Situational Consistencies in Behavior: Some Thoughts on Alker's Critique of Mischel, dans Journal of Personality, vol. 40, 1972, p. 17-26.

Bem, D.J. et A. Allen, On Predicting some of the People some of the Time: The Search for Cross-Situational Consistencies in Behavior, dans Psychological Review, vol. 81, 1974, p. 506-520.

Bowers, K.S., Situationism in Psychology: An Analysis and a Critique, dans Psychological Review, vol. 80, no 5, 1973, p. 307-336.

Bronfenbrenner, U., Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood, dans Child Development, vol. 45, 1974, p. 1-5.

Bronfenbrenner, U., Toward an Experimental Ecology of Human Development, dans American Psychologist, vol. 32, 1977, p. 513-531.

Campus, N., Transituational Consistency as a Dimension of Personality, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 29, 1974, p. 593-600.

Craik, K.H., Environmental Psychology, dans Annual Review of Psychology, vol. 24, 1973, p. 403-422.

Dayhaw, L.-T., Manuel de Statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1969, 548 pages.

Dixon, W.J. (Ed.), B M D P : Biomedical Computer Programs, Berkeley, University of California Press, 1975, xi-792 pages.

Endler, N.S., The Person versus the Situation - A Pseudo Issue? A Response to Alker, dans Journal of Personality, vol. 41, no 2, 1973, p. 287-303.

Ittelson, W.H., H.M. Prohansky, L.G. Rivlin, et al., An Introduction to Environmental Psychology, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1974, 406 pages.

Kelly, G.A., The Psychology of Personal Constructs, New York, Norton, 1955, 556 pages.

Mischel, W., Personality and Assessment, New York, Wiley, 1968, xii-365 pages.

-----, On the Future of Personality Measurement, dans American Psychologist, vol. 32, no 4, 1977, p. 246-254.

Moos, R.H., Conceptualizations of Human Environments, dans American Psychologist, vol. 28, no 8, 1973, p. 652-665.

Mosteller, F. et R.E.K. Rourke, Sturdy Statistics: Nonparametrics and Order Statistics, Reading, Mass, Adison-Wesley, 1973, 395 pages.

Price, R.H. et R.K. Blashfield, Explorations in the Taxonomy of Behavior Settings: Analysis of Dimensions and Classification of Settings, dans American Journal of Community Psychology, vol. 3, no 4, 1975, p. 335-351.

Sarason, I.G., R.E. Smith et E. Diener, Personality Research: Components of Variance Attributable to the Person and the Situation, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 32, 1975, p. 199-204.

Sommer, R., Classroom Ecology, dans The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 3, no 4, 1967, p. 489-503.

Stebbins, R.A., Physical Context Influences on Behavior: The Case of Classroom Disorderliness, dans Environment and Behavior, vol. 5, no 3, 1973, p. 291-314.

Wicker, A.W., Undermanning, Performances, and Students' Subjective Experiences in Behavior Settings of Large and Small High Schools, dans Journal of Personality and Social Psychology, vol. 10, no 3, 1968, p. 255-261.

Winer, B.J., Statistical Principles in Experimental Design, 2e éd., Tokyo, McGraw-Hill Kogaksha, 1971 (1962), 907 pages.

APPENDICE 1

L'INSTRUMENT DE MESURE

CONSIGNE

Première étape: Identification des personnes.

Si tu regardes la première feuille de la série, il y a toute une suite d'espaces blancs. Dans chacun de ces espaces, tu devras écrire un nom ou un prénom de personne, à mesure que je te donnerai les indications nécessaires. Suis bien ces indications de façon à répondre correctement.

Dans le premier espace marqué Papa, tu écris papa, ou le nom de la personne qui joue le rôle de père pour toi. Il n'est pas nécessaire d'écrire son nom au complet: tu peux écrire seulement son prénom.

Dans le deuxième espace, marqué Maman, tu écris maman, ou le nom de la personne qui joue le rôle de mère pour toi. Encore ici, tu peux écrire seulement son prénom.

Dans l'espace marqué Frère, tu écris le prénom de ton frère le plus proche de ton âge, ou un garçon que tu considères comme ton frère, si tu n'as pas de frère, ou si ton frère a moins de 12 ans.

Dans l'espace marqué soeur, tu écris le prénom de ta soeur la plus proche de ton âge, ou le prénom d'une fille que tu considères comme ta soeur, si tu n'a pas de soeur ou si ta soeur a moins de 12 ans.

Dans l'espace marqué Autre 1, tu écris le prénom d'un autre membre de ta famille ou de ta parenté qui est important pour toi. Cette personne peut être entre 12 et 99 ans. A la suite de son prénom, tu écris son âge entre parenthèses.

Dans l'espace marqué Autre 2, tu écris le nom ou le prénom d'un adulte que tu as l'occasion de rencontrer et qui est important pour toi. Tu ne peux pas répéter ici le nom de personnes que tu as déjà nommées. Cet adulte peut faire partie de la famille, de l'école, ou de n'importe quel autre milieu.

Dans les cinq prochains espaces (Autre 3, 4, 5, 6, 7) tu écris le nom ou le prénom de 5 autres personnes, garçons ou filles,

que tu aimes rencontrer, ou avec lesquels tu te retrouves soit pour des sports, des loisirs, des sorties, des fins de semaines, etc. Tu ne peux répéter ici le nom de personnes que tu as déjà mises. Après chaque nom, tu inscris un âge à peu près entre parenthèses.

Dans les quatre derniers espaces (Autre 8, 9, 10, 11), tu écris les noms ou les prénoms de quatre étudiants de ton école ou de ta classe qui sont importants pour toi. Tu dois les choisir parmi des personnes que tu n'as pas encore nommées jusqu'à présent: tu ne peux répéter le nom de personnes déjà nommées.

Etape 2: ordre de préférence relatif aux personnes quand on ne tient pas compte des activités.

Si tu regardes l'ensemble de ton document, tu vois que chaque nom ou prénom de personne est suivi de 8 petites cases assez grosses pour mettre des chiffres dedans. C'est dans ces petites cases que tu vas répondre à mes questions à partir de maintenant.

Transportes-toi maintenant dans la dernière colonne de cases, la colonne 1, à l'extrême droite du document. Choisis le petit carré qui est vis-à-vis le nom de la personne qui est ta préférée, ou la plus importante pour toi dans ta liste de personnes, et mets le chiffre 1 dedans. Choisis maintenant la deuxième personne importante pour toi, si tu avais à en retenir une deuxième... Retournes dans la dernière colonne et mets le chiffre 2 dans la case vis-à-vis de son nom. Et ainsi de suite jusqu'à 15...

Quand tu as fini, tu détaches la dernière feuille de ton document, et tu la retournes sur ton bureau.

Etape 3: ordres de préférence établis pour les mêmes personnes quand on tient compte de sept activités proposées.

Dans la colonne deux, tu choisis la case vis-à-vis la personne que tu choisiras la première pour "échanger sur un problème que tu rencontres à l'école, par rapport à un cours ou par rapport à un professeur ou à un groupe" (A1) et tu mets le chiffre 1 dedans. Tu imagines que toutes les personnes sont disponibles, et qu'il t'est possible de choisir n'importe laquelle. Retiens la deuxième personne que tu choisiras et mets le chiffre 2 dans la case vis-à-vis de son nom... Et ainsi de suite jusqu'à 15...

Quand tu as fini, tu détaches la dernière feuille de ton document, et tu la retournes sur ton bureau.

(La consigne se répète de façon identique, pour chacune des autres activités proposées.)

LISTE DES ACTIVITES PRESENTEES

- A1 Echanger sur un problème que tu rencontres à l'école, par rapport à un cours, ou par rapport à un professeur ou à un groupe.
- A2 Ecouter de la musique tranquillement dans un lieu propice pour ça.
- A3 Aller passer un après-midi de printemps dans une érablière.
- A4 Partager les choses qui t'inquiètent quand tu penses à ton avenir.
- A5 Faire des farces, rire, avoir du plaisir.
- A6 Discuter sur ta façon de voir la société en général.
- A7 Aller voir un film au cinéma.

APPENDICE 2

CORRELATIONS MOYENNES ET ECARTS-TYPES

GARCONS

NIVEAUX SCOLAIRES	A'	M	σ
II	1	.64683	.38627
	2	.17599	.44572
	3	.29160	.45929
	4	.70756	.19786
	5	.12737	.50039
	6	.76467	.17448
	7	-.03616	.51834
III	1	.57330	.29479
	2	.05244	.34797
	3	.31357	.43374
	4	.75454	.12131
	5	.10807	.36689
	6	.70783	.27836
	7	-.13402	.26833
IV	1	.60420	.40704
	2	.05287	.34851
	3	.37057	.41595
	4	.77337	.19430
	5	.06429	.47081
	6	.51775	.38755
	7	.05917	.36825
V	1	.47857	.36706
	2	-.06103	.22274
	3	-.08474	.15674
	4	.68896	.19337
	5	.07306	.39667
	6	.43868	.44832
	7	-.03796	.30447

PROTOCOLE DE REPONSES

G:
F:

NOM: _____

AGE: _____

NIV. SCOL.: _____

8 7 6 5 4 3 2 1

PAPA...

MAMAN...

FREERE...

SOEUR...

AUTRE 1...

AUTRE 2...

AUTRE 3...

AUTRE 4...

AUTRE 5...

AUTRE 6...

AUTRE 7...

AUTRE 8...

AUTRE 9...

AUTRE 10...

AUTRE 11...

FILLES

NIVEAUX SCOLAIRES	A'	M	σ
II	1	.52083	.47302
	2	.30127	.36911
	3	.64633	.23804
	4	.70057	.16551
	5	.47350	.37068
	6	.69881	.12847
	7	.28853	.27773
III	1	.61558	.22181
	2	-.19222	.32851
	3	.10236	.38151
	4	.67565	.18964
	5	.18901	.41411
	6	.58506	.31653
	7	-.14510	.35438
IV	1	.56267	.29614
	2	.07631	.33074
	3	.21625	.41036
	4	.74740	.16744
	5	.31494	.26747
	6	.65617	.22039
	7	.29968	.34914
V	1	.54186	.34467
	2	.16153	.42691
	3	.53275	.36933
	4	.69884	.16753
	5	.41161	.28227
	6	.72451	.18149
	7	.08656	.34056

APPENDICE 3

SCORES CORRIGES EN FONCTION DE L'AGE DES SUJETS

NIVEAUX SCOLAIRES	A'	GARCONS	FILLES
II	1	.64893	.52305
	2	.17809	.30349
	3	.29370	.64855
	4	.70966	.70279
	5	.12947	.47572
	6	.76677	.70103
	7	-.03486	.29075
III	1	.57404	.61632
	2	.05319	-.19148
	3	.31432	.10310
	4	.75529	.67638
	5	.10881	.18974
	6	.70858	.58580
	7	-.13327	-.14437
IV	1	.60341	.56221
	2	.50208	.07584
	3	.36978	.21578
	4	.77258	.74693
	5	.06350	.31447
	6	.51696	.65571
	7	.05838	.29921
V	1	.47613	.53981
	2	-.06347	.15947
	3	-.08718	.53070
	4	.68652	.69678
	5	.07062	.40955
	6	.43624	.72245
	7	-.04040	.08451